

**João de Paula Lima Neto**

**O ENSINO DE ARQUITETURA COMO AGENTE  
TRANSFORMADOR DA PRÁTICA PROFISSIONAL**

**Belo Horizonte**  
**Escola de Arquitetura da UFMG**  
**2007**

João de Paula Lima Neto

**O ENSINO DE ARQUITETURA COMO AGENTE  
TRANSFORMADOR DA PRÁTICA PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da  
Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas  
Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de  
Mestre em Arquitetura e Urbanismo.

Área de concentração: Teoria e Prática do Projeto de  
Arquitetura e Urbanismo

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lúcia Malard

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte  
Escola de Arquitetura da UFMG

2007

FICHA CATALOGRÁFICA

Lima Neto, João de Paula

L732e O ensino de arquitetura como  
agente transformador da prática profissional  
/ João de Paula Lima Neto - 2007.

192f. : il.

Orientadora: Maria Lúcia Malard

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas  
Gerais, Escola de Arquitetura.

1. Arquitetura – Estudo e ensino 2. Arquitetura –  
orientação profissional 3. Prática de ensino 4. Ensino  
superior - História I. Malard, Maria Lúcia II.  
Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de  
Arquitetura III. Título

CDD : 720.7

Dissertação defendida, e aprovada em 24 de outubro de 2007 pela banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lúcia Malard

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Celina Borges Lemos

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adla Betsaida Martins Teixeira

À memória de meu pai Oséas e à minha mãe Zica,  
que dedicaram a vida à educação de seus filhos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lúcia Malard, que com sua compreensão e ensinamentos me fortaleceu na execução deste trabalho.

Agradeço ao colega e amigo arquiteto Fernando Pimentel, que me incentivou e abriu a sua biblioteca particular às minhas pesquisas.

Agradeço à minha equipe de trabalho — Cristina Maciel, Luciana Martins, Thais Sallum —, que se desdobrou na minha ausência para que a minha vida profissional se mantivesse equilibrada.

Agradeço a todos os arquitetos e aos alunos e professores do curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário de Belo Horizonte, que colaboraram com a minha pesquisa.

Agradeço à professora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Celina Borges Lemos, pela amizade e pelos generosos e sábios conselhos.

Agradeço à professora Mariza Barcellos Góes, que gentilmente cedeu valioso material de pesquisa.

Agradeço a Leila Morando Queiroz e Roberta Paixão, que com tanto zelo tornaram possível a apresentação desta dissertação.

Agradeço a todas as pessoas que me cercam e que me incentivam a seguir o caminho da educação no ensino superior.

*A arquitetura é uma ciência, surgindo de muitas outras, e adornada com muitos e variados ensinamentos: pela ajuda dos quais um julgamento é formado daqueles trabalhos que são o resultado das outras artes.*

(VITRÚVIO)

## RESUMO

Este trabalho busca analisar o ensino de arquitetura atual e como ele pode ser o agente transformador da prática profissional, passando pelas abordagens de ensino iniciadas pela Tradicional, que se trata de uma concepção e uma prática educacional que persistiram no tempo, em suas diferentes formas, e passou fornecer um quadro de referência para todas que a sucederam: a Comportamentalista, a Humanista, a Cognitivista, a Sociocultural e as que se propõe oferecer uma referência mais compatível com as condições do mundo atual. O estudo considera que o ensino de arquitetura não deva se centrar em uma única abordagem, mas mesclar o que cada uma tem de positivo para o conhecimento, ressaltando que cada indivíduo tem o seu Tempo, que tem de ser respeitado, para que possa se desenvolver e produzir com mais eficácia. Faz uma análise do processo de avaliação escolar, sua aplicação e legitimidade no sistema educativo brasileiro. Em seguida, traça um esboço da situação do ensino superior de arquitetura nos países desenvolvidos e da atual conjuntura brasileira. Através de pesquisa qualitativa, apresenta as questões relativas ao ensino-aprendizagem da arquitetura, objetivando colher impressões das experiências vividas, globalmente, por profissionais atuantes, bem como as que estão sendo experienciadas pelos estudantes atuais, e sugere alternativas para o rompimento das barreiras que os cercam. Naturalmente não pretende esgotar tão vasto assunto, mas tentar colocar o ensino de arquitetura mais próximo do exercício profissional e, conseqüentemente, aliar a prática ao conhecimento teórico, colaborando, assim, na qualificação do arquiteto e do educador.

Palavras-chave: Ensino. Arquitetura. Prática. Teoria



## **ABSTRACT**

This work aims to analyze the architectural teaching of today and how it can be the transformer piece within the professional practice, passing over the teaching approaches initiated by the Traditional, which considers the educational conception and practice that remained through time, in its different forms, and started to be a reference to all other that succeeded it: the Behavioral, the Humanist, the Cognitive, the Sociocultural and the ones which intend to offer a more compatible reference to the conditions of contemporary world. This study considers that the architectural teaching should not focus on only one approach, but merge the positive aspects that each one has to contribute to knowledge, standing out that each individual has his own Time, and ought to be respected, so one could develop and produce more efficiently. An analysis of the method of assessment, its application and legitimacy in Brazilian educational system is made in this piece. Furthermore, it outlines the higher education architecture courses' situation within the central countries and current Brazilian circumstance. Through qualitative research, this work presents issues related to teaching and learning of architecture, endeavoring to get impressions of lived experiences, globally, from active professionals, as well as the ones that are being experienced by today's students; it also proposes alternatives to break the barriers which surround them. Naturally, it is not meant to close down such a vast subject, but to try to put architectural teaching closer to the profession practice itself and consequently join praxis to theoretical knowledge, collaborating thus on the qualification of the architect and the educator.

Keywords: Teaching. Architecture. Practice. Theory

## LISTA DE GRÁFICOS

1	Expectativas relativas ao curso .....	63
2	Contato inicial com o curso .....	64
3	Informações a respeito da grade curricular .....	65
4	Grau de conhecimento da importância das disciplinas .....	66
5	Melhores disciplinas da graduação .....	67
6	Piores disciplinas da graduação.....	68
7	Esclarecimento de dúvidas .....	71
8	Relacionamento entre professores e alunos .....	72
9	Classificação do primeiro contato com o curso .....	80
10	Recebimento da grade curricular .....	81
11	Grau de conhecimento a respeito da importância das disciplinas.....	82
12	Disciplinas consideradas “melhores” durante a graduação.....	84
13	Disciplinas consideradas “piores” durante a graduação.....	86
14	Resolução das dúvidas .....	89
15	Prática de estágio.....	93

## **LISTA DE QUADROS**

- 1 Síntese das características das abordagens de ensino mais difundidas ...39

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2.1	Abordagem Tradicional.....	17
2.2	Abordagem Comportamentalista .....	22
2.3	Abordagem Humanista .....	26
2.4	Abordagem Cognitivista.....	30
2.5	Abordagem sociocultural .....	34
2.6	Considerações sobre as abordagens .....	36
3	PROCESSOS DE AVALIAÇÃO .....	40
4	QUADRO DE ENSINO DE ARQUITETURA NO MUNDO E NO BRASIL..	46
4.1	O ensino de arquitetura no mundo .....	46
4.2	O ensino de arquitetura no Brasil .....	51
5	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	58
5.1	Descrição e análise dos resultados (Questionário 1).....	62
5.2	Relato da pesquisa (Questionário 1).....	63
5.3	Descrição e análise dos resultados (Questionário 2).....	78
5.4	Relato da pesquisa (Questionário 2).....	79
6	CONCLUSÃO .....	97
	REFERÊNCIAS.....	101
	ANEXO .....	108
	APÊNDICE.....	116
	Respostas do Questionário 1.....	116
	Respostas do Questionário 2.....	151

## 1 INTRODUÇÃO

A demanda por projetos de qualidade é grande nas cidades contemporâneas. As escolas de arquitetura têm se empenhado, cada vez mais, em colocar, no mercado de trabalho, profissionais com conhecimentos abrangentes nos campos da arquitetura e do urbanismo. Entretanto, tais conhecimentos são de natureza predominantemente teórica. Faz-se necessária a busca por um ensino que possibilite formar o estudante para o desenvolvimento de novas tecnologias construtivas e para uma postura de maior integração entre as diversas formações profissionais ligadas à arquitetura.

Os arquitetos recém-integrados ao mercado de trabalho sentem-se inseguros para resolver os problemas práticos surgidos no exercício da profissão. Isso porque as escolas de arquitetura têm apresentado a eles uma visão acadêmica que muitas vezes se distancia da realidade construtiva e envereda por uma espécie de ficção arquitetônica. Assim, muitos jovens arquitetos abandonam a carreira e buscam outros caminhos profissionais, que os possibilitem aplicar as habilidades adquiridas na graduação. Quem perde com esse descompasso é a própria arquitetura e, conseqüentemente, a sociedade.

O objeto desta análise é avaliar algumas alternativas quanto ao caminho a ser trilhado para um ensino de arquitetura não distanciado da realidade projetual e das demandas da sociedade. Dessa maneira, serão formados profissionais reflexivos, capacitados a resolver problemas e a conduzirem as soluções acadêmicas à aproximação das demandas práticas.

Num primeiro momento, procuramos criar o suporte teórico que nos possibilitasse a transposição de conceitos técnicos e científicos para o processo de elaboração do projeto arquitetônico. Para tanto, consolidamos a leitura de obras que tratam dos conhecimentos fundamentais relativos ao processo educativo visto de um âmbito geral, e suas aplicações ao ensino de

arquitetura, com base em métodos didáticos, na vida profissional e no mercado de trabalho.

Para verificar a aplicabilidade e a eficiência dos conceitos estudados, passamos à formulação de uma hipótese sobre a prática projetual que deve ser ensinada nas escolas. Partimos da análise das diferenciadas filosofias educacionais propostas ao longo do processo de evolução da humanidade, seus conceitos e objetivos, e de como a mudança destas práticas pedagógicas reflete-se no sistema educativo brasileiro, que hodiernamente tem nos altos índices de reprovação e de evasão escolar um de seus pontos cruciais. As causas são inúmeras e podem ser identificadas nos diversos atores sociais, principalmente família, professores, entidades de classe e escola. Por isso buscam-se, na impossibilidade de soluções imediatas, alternativas para o processo de ensino e, também, de avaliação, tido como um procedimento gerador de grande parte desses problemas, tanto em sua concepção quanto em sua utilização.

Encontramos um quadro no ensino superior brasileiro em que sobressaem os problemas de adaptação dos alunos a um sistema educativo que carece de amadurecimento e redefinições. Alunos e professores, governo e universidades cobram, mutuamente, posturas e valores novos. Os problemas, entretanto, não se restringem ao Brasil, como pode ser verificado na breve descrição sobre a situação em outros países que também se voltam para os estudos em busca do aperfeiçoamento na área.

A metodologia adotada para a concretização dos objetivos propostos foi a pesquisa qualitativa, que permite a observação direta da maneira como os indivíduos experimentam a realidade pesquisada (GIL, 2002). Aplicamos questionários com perguntas claras e objetivas — fraseamento (VAUS, 1991) — em arquitetos com características heterogêneas, tais como sexo, idade, tempo de atuação profissional, e em alunos de diversos períodos do curso de Arquitetura e Urbanismo. A intenção foi abranger, ao máximo, todas as fases

envolvidas no desempenho da carreira, desde os graduados iniciantes até os já consolidados no mercado, bem como as vivências dos recém-chegados à universidade, passando pelos que estão cursando os diferenciados períodos, até aqueles que se encontram em fase de elaboração dos trabalhos finais de graduação. Para a seleção dos arquitetos, procuramos profissionais atuantes que não precisaram buscar, em outras carreiras, a sua realização. O objetivo foi desvendar como o ensino de arquitetura age na vida do profissional. O Centro Universitário de Belo Horizonte – UNI-BH foi escolhido como referência da pesquisa com os alunos, por se tratar de uma nova escola que ainda não possui — até então, para esta área — um método didático totalmente sedimentado, e no qual os alunos têm liberdade de opinar sobre o processo de ensino.

Estruturamos o trabalho em seis capítulos, os quais abordam temas que procuram ponderar os métodos pedagógicos atuais e sua relação com o ensino de Arquitetura:

- 1 Introdução.**
- 2 Abordagens de ensino** tratadas, individualmente, com suas características comuns e divergentes.
- 3 Processos de avaliação**, analisando os pontos polêmicos que envolvem a questão e a importância do “saber avaliar”, para que o professor possa refletir e regular sua ação a partir daí e o aluno, perfilhar e corrigir seus próprios erros.
- 4 Quadro do ensino de arquitetura no mundo e no Brasil**, no qual abordamos os problemas encontrados nos países desenvolvidos e no Brasil, e as dificuldades com que os recém-formados se defrontam quando de sua inserção no mercado de trabalho.
- 5 Metodologia da pesquisa**, no qual descrevemos a metodologia adotada e como se desenvolveu a pesquisa. São apresentados os questionários, a análise dos dados levantados, os resultados e as conclusões extraídas dos depoimentos.

**6 Conclusão.** Apresentamos nossa reflexão sobre o ensino de arquitetura com uma proposta de Ação na Educação, para que cada vez mais possamos aproximar mercado de trabalho e vida acadêmica. E sugerimos, com base em toda a pesquisa e na coleta de dados, algumas alternativas para que o ensino de arquitetura possibilite a formação acadêmica do arquiteto e, principalmente, seja o agente transformador da prática profissional.

Complementando o estudo, incluímos no **ANEXO** informação considerada relevante acerca da legislação pertinente aos arquitetos. No **APÊNDICE** apresentamos a transcrição integral de todas as respostas dos questionários da pesquisa.



## 2 ABORDAGENS DE ENSINO

Inicialmente, consideramos oportuno delinear uma síntese da conceituação dos modelos organizativos de escolas e seus métodos pedagógicos, praticados mundialmente, fundamentados em sistematização preparada por Manuel Alvarez Fernández citado por Fontes (2005):

- a) Escola Tradicional: modelo inspirado nas organizações formais e fabris, desenvolveu-se ao longo do século XIX e é ainda praticado em diversos tipos de instituições escolares. Suas estruturas organizativas são dos tipos linear, vertical e normativa. Seus programas são centralizados e a relação é hierarquizada mediante disciplina, ordem, silêncio, atenção e obediência aos valores vigentes. Seu *currículum* é centralizado e sua concepção e administração competem ao comando centralizador das decisões. Baseia processo didático, essencialmente, na fixação e na repetição de conceitos. Além disso, a Escola Tradicional adota livros com textos fáceis de memorizar e a avaliação dos alunos é realizada por meio de exames que refletem sua capacidade de reter, acumular e reproduzir as informações recebidas.
- b) Escola Nova: surgida no final do século XIX, desenvolveu-se até os anos 1920. Como reação ao Modelo Tradicional e todos os seus fundamentos, caracteriza-se como escola aberta, descentralizada e crítica da sociedade; valoriza as interações com o meio social; e atribui importância à participação e à autogestão. O centro de interesse de seu processo didático está na atividade e nos trabalhos manuais, como forma de integração da teoria à prática, incorporando em seu *currículum* todos os aspectos da formação integral da pessoa e a cultura circundante. O professor parte da experiência do aluno, da observação, para atingir a abstração através do método indutivo. O livro-texto atua em conjunto com as demais atividades. Usa a avaliação de caráter qualitativo.
- c) Escola Ativa: surgiu a partir dos anos 1920, também como uma reação à Escola Tradicional. Assenta-se na interação de todos os elementos que compõem a unidade escolar, privilegiando as relações pessoais e a

informação eficiente. Sua gestão é participativa e baseada na negociação; seu controle está nas mãos de toda a unidade escolar. O professor é o facilitador do processo de aprendizagem, que valoriza a criatividade, a iniciativa, a liberdade individual e a ação. O *currículo* orienta-se em função dos interesses e das vivências dos alunos que, com os professores, formam uma equipe no processo. As aulas convertem-se em oficinas nas quais as atividades precedem os quadros conceituais. Neste modelo não se adotam livros de textos e inexistente avaliação.

- d) Escola Condicionista: originária da reação contra a Escola Nova e a Escola Ativa, baseia-se na psicologia behaviorista desenvolvida por Watson e Skinner, notadamente, e também na reflexologia de Pavlov. Suas metas são a disciplina e os altos padrões de eficácia. Sua gestão é caracterizada por organogramas piramidais de poder centralizado. É um modelo altamente burocrático, em que o professor também desempenha o papel de burocrata, a fim de verificar se os alunos estão atingindo as metas traçadas. Seu *currículo* é fechado e dirigido. Os materiais didáticos se reduzem basicamente ao livro de textos. A avaliação dos alunos é fundamentada na observação de condutas que condicionam o rumo do passo seguinte.
- e) Escola Construtivista: no decênio de 1960, quando se começa a falar na diversificação do *currículo*, surge este novo modelo. Assumem importância os procedimentos, as estratégias cognitivas que conduzem o aluno à própria aprendizagem e os princípios subjacentes ao contexto e ao processo de aprendizagem. O professor deve adaptar as leis evolutivas e de aprendizagem à sua prática pedagógica, passando a programar, orientar e organizar os recursos e as atividades, ajudando o aluno a relacionar os conhecimentos novos aos anteriores. A gestão do modelo centra-se em um projeto curricular que sistematiza a vida da escola, envolvendo todas as estruturas da instituição. Seu *currículo* é aberto e flexível. O processo didático baseia-se na aprendizagem significativa e na metodologia inspirada na investigação-ação. Seus materiais curriculares são variados. A avaliação do aluno valoriza as capacidades adquiridas no processo de ensino-aprendizagem.

A partir dos modelos de escolas descritos acima, podemos identificar algumas técnicas de ensino por intermédio dos diferentes tipos de abordagens, quais sejam:

## **2.1 Abordagem Tradicional**

Essa abordagem fundamenta-se em uma prática educativa que perdurou por longo tempo e ainda sobrevive em várias instituições educacionais. Edificada sobre os valores sociais vigentes, trata-se de um processo de ensino-aprendizagem que se caracteriza na transmissão de conteúdos, cuja efetivação fica a cargo somente da escola. Dürkheim (1984)<sup>1</sup> defende o ponto de vista da escola instituída sob a égide dos conceitos tradicionais concebida como lugar, por excelência, onde se concretiza a educação. Esta escola funciona como uma agência sistematizadora de uma cultura complexa, cabendo ao sujeito que desempenha o papel de educador a detenção dos meios coletivos de elocução. Os exercícios de controle e de exame priorizam a reiteração de informações extraídas dos livros-texto, provocando, em toda a classe, dependência intelectual e afetiva do professor, em função do qual as relações se exercem longitudinalmente.

Neste modelo, a ênfase é dada ao produto obtido, à transmissão cultural, à influência do meio e ao diretivismo, tanto em relação ao que deve ser aprendido quanto ao que será legado às gerações seguintes. Os alunos devem ver e ouvir, isto é, ser receptores passivos das explicações, das apresentações e das demonstrações feitas pelo professor, não sendo direcionados nem incentivados para a colaboração entre si, já que as atividades, na maioria das vezes, são exercidas individualmente. Nessa perspectiva o grupo constitui justaposição de relações duais, usualmente paralelas, em que não ocorre a interatividade.

---

<sup>1</sup> Émile Dürkheim (Épinal, 15 de abril de 1858 — Paris, 15 de novembro de 1917) é considerado um dos pais da sociologia moderna. Foi o fundador da escola francesa de sociologia, posterior a Mafuso, que combinava a pesquisa empírica com a teoria sociológica. É reconhecido amplamente como um dos melhores teóricos do conceito da coerção social. (informação disponível em <[http://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%89mile\\_Durkheim](http://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%89mile_Durkheim)>).

Na análise de Snyders (1974), o modelo tradicional é considerado condição indispensável para que a criança desabroche. Todavia, não deixa de ser uma proposição e defesa de um tipo de educação baseada em decisões verticais. Émile Chartier (1972) — conhecido como Alain —, por exemplo, defende uma *aristocracia de espírito*. Segundo o autor, adepto desse tipo de abordagem, a escola é o lugar também por excelência onde se raciocina. Ele defende um ambiente físico austero para que o aluno não se distraia, considera uma cerimônia o ato de aprender e acha imperativo que o professor não propicie a proximidade com os alunos. Para tal tipo de abordagem, a escola não é considerada como a vida, mas, sim, como parte dela. O professor, por sua vez, será o mediador entre o aluno e os modelos. Em defesa do ensino tradicional, Snyders (1974:78) afirma que “a escola tradicional, quando não transformada em caricatura, considera que os conhecimentos adquiridos não valem por si mesmos, mas como meio de formação e de ir mais além”. O funcionamento de uma escola, entretanto, pode não se efetuar do mesmo modo considerado pelo autor, e nem por isso deixar de alcançar o *status* de caricatura por ele definido. O ensino tradicional, em sua análise, é *ensino verdadeiro* uma vez que tenciona conduzir o aluno ao contato com as obras-primas das artes, da literatura, com as conquistas científicas e com as teses complexas. Enfim, os modelos, em todos os campos do saber, são enfatizados, bem como se priorizam o especialista e o professor — elemento imprescindível na proposta de transmissão de conteúdos.

Ao mesmo tempo em que caracteriza o adulto como um homem “pronto”, “acabado”, a abordagem Tradicional considera o aluno um “adulto em miniatura” carente de atualização, para que possa compreender o mundo em que está inserido, mas que lhe é externo. Isto será possível à medida que for se apoderando do instrumental fornecido pelo modelo em questão, confrontando padrões, ideais, e as grandes realizações científicas e tecnológicas da humanidade. Saviani (1980:29) pondera que o papel do professor se caracteriza

[...] pela garantia de que o conhecimento seja alcançado e isto independentemente do interesse e vontade do aluno, o qual, por si só, talvez nem pudesse manifestá-lo espontaneamente e, sem o qual, suas oportunidades de participação social estariam reduzidas.

Sempre, a ênfase se dirige ao externo, quer se considere o ensino verbalista, praticado durante a Idade Média e a Renascença, ou o ensino adotado nos séculos XVIII e XIX, baseado numa psicologia “sensorial-empirista”. A realidade será transmitida ao indivíduo, sobretudo, pela educação formal, que naturalmente contará com a colaboração de outras instituições, como Igreja e família. Os tipos de sociedade e cultura que utilizam esse método de ensino podem ser os mais variados, ampliando e aprofundando as áreas de conhecimento. Trata-se de um objetivo educacional ancorado nos valores proclamados pela sociedade em que se efetiva e faz uso da reprovação do aluno quando esse não alcança o nível cultural mínimo exigido, através das provas e exames, para cada série cursada.

Segundo Paulo Freire (1971:71), esse tipo de abordagem esteia um sistema de ensino originado em uma tipologia por ele denominada “educação bancária”, isto é, uma educação que se caracteriza por “depositar”, no aluno, conhecimentos, informações, dados, fatos. Para o autor, as tendências englobadas por esse tipo de abordagem possuem uma visão individualista do processo educacional, não possibilitando, na maioria das vezes, trabalhos de cooperação nos quais o futuro cidadão possa vivenciar a convergência de esforços. Conjetura-se que toda atividade mental, neste sentido qualificada como inteligência, tenha capacidade de acrescentar e de reter informações. “Essa análise simplificadora do patrimônio de conhecimento transferido ao aluno pode levar à organização de um ensino calcado preponderantemente na dedução” (FREIRE, 1971:73). Ao aluno são apresentados somente os resultados desse processo, para que sejam armazenados.

Podemos observar na abordagem Tradicional uma preocupação com o passado, como modelo a ser imitado e perpetuado como lição para o futuro.

Nela se evidencia o caráter cumulativo do conhecimento humano, adquirido pelo indivíduo por meio de transmissão, em que se supõe o papel importante da educação formal e da instituição escola. Mesmo considerando-se o ensino baseado numa psicologia “sensorial-empirista”, atribui-se ao sujeito um papel insignificante na elaboração e na aquisição do conhecimento. Compete ao indivíduo que supostamente deveria estar “adquirindo” conhecimento reduzir-se ao papel de portador de um peculiar “arquivo” de definições, enunciados de leis e sinopses que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico. Ele ficaria retido, possivelmente, na fase da abstração, sem a oportunidade da experimentação, uma vez que se encontra privado de exercer a criatividade, de explorar dados e outros instrumentos e elementos que o conduzam à descoberta de novos fatos e da realidade. O destaque fica por conta da capacidade do cidadão de acumular conhecimentos através da memorização e da reprodução de todos os conceitos apresentados.

Para esse tipo de abordagem, a existência de um modelo pedagógico é de suma importância para a criança e para sua educação. Na ausência desse modelo, a criança permanecerá num mundo que “não foi ilustrado pelas obras dos mestres” e não “ultrapassará sua atitude primitiva” (MIZUKAMI, 1986). Acredita-se implicitamente nas virtudes formativas das disciplinas do currículo e, ainda, que é falsa toda crença em uma continuidade simples entre a experiência imediata e o conhecimento. Mas para a concretização desse salto a intervenção do professor se faz absolutamente necessária. Muitas vezes, esse tipo de intervenção visa apenas a atuação de um dos pólos da relação, o professor. É nesse ponto que são feitas muitas críticas a esse modelo de ensino.

Ao analisar concepções psicológicas e práticas educacionais do ensino tradicional, Aebli (1982) comenta que seus elementos fundamentais são imagens estáticas que progressivamente serão “impressas” nos alunos, cópias de modelos do exterior que se gravam nas mentes pessoais. Uma das decorrências do ensino tradicional, já que nele a aprendizagem consiste em

aquisição de informações e demonstrações transmitidas, é a que propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos geralmente isolados uns dos outros e que perdem sua utilidade quando requisitados em situações diferentes daquelas em que foram adquiridos. Evidencia-se uma preocupação com a sistematização dos conhecimentos apresentados de forma acabada. Já as tarefas de aprendizagem normalmente são padronizadas, o que implica poder recorrer à rotina para conseguir a fixação de conhecimentos, conteúdos, informações. Entretanto, acreditamos que esses métodos de memorização podem ser aperfeiçoados para finalidades específicas por estudantes mais perspicazes, mas sem condições de se oporem ao sistema, originando um vício de aprendizagem que no futuro será considerado inútil pelo próprio aluno.

O ponto fundamental desse processo será o produto da aprendizagem. Assim, a corrente pedagógica tradicional quase poderia ser resumida em “dar a lição” e em “tomar a lição”. Torna-se, então, freqüente a coibição dos elementos da vida emocional ou afetiva, por se julgarem impeditivos de uma boa e útil direção do trabalho de ensino. No método expositivo, enquanto o professor é o agente, o aluno é o ouvinte. A motivação dependerá de características pessoais do professor para manter o aluno interessado e atento. Todos deverão seguir o mesmo ritmo de trabalho, estudar pelos mesmos livros-texto, utilizar o mesmo material didático, repetir as mesmas coisas, adquirir, pois, os mesmos conhecimentos. Privilegiam-se igualmente o verbal (escrito e oral), as atividades intelectuais e o raciocínio abstrato.

No ensino intuitivo verificam-se igualmente problemas no que se refere à metodologia. Essa forma de ensino pode ser caracterizada pelo uso do método “maiêutico”, cujo aspecto básico é o professor dirigir a classe a um resultado desejado, por meio de uma série de perguntas que representam passos para atingir o objetivo proposto. A avaliação é realizada visando predominantemente a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula e, portanto, é medida pela quantidade e pela exatidão de informações que se consegue citar. A realização de provas, exames orais e exercícios, entre outras

atividades, corrobora o grau de perfeição dessa reprodução. Os exames mantêm uma finalidade intrínseca, sustentando o ritual, enquanto as notas alcançadas e o diploma conseguido exercerão papel de hierarquização cultural e social.

## **2.2 Abordagem Comportamentalista**

Na perspectiva Comportamentalista evidencia-se a transmissão de conhecimentos, de comportamentos éticos e de práticas sociais. Essas habilidades são consideradas fundamentais para a manipulação e controle do mundo/ambiente. O empirismo — originário do conhecimento decorrente exclusivamente da experiência — é a principal característica dessa abordagem que considera o conhecimento uma nova descoberta a ser explorada pelo indivíduo que a faz.

Para Skinner (1980:383-384)<sup>2</sup>, a tradição educativa ocidental determina uma educação voltada para o “saber”, para o “conhecimento”, termos que, operacionalmente, nem sempre podem ser definidos com exatidão. O autor critica a escola existente, pelo uso que ela comumente faz do controle aversivo e a considera e a aceita como uma agência educacional que deverá adotar forma peculiar de controle, de acordo com os comportamentos que pretende instalar e manter. Ensinar consiste, em sua opinião, num arranjo e planejamento de contingências do reforço sob as quais os estudantes aprendem, sendo responsabilidade do professor assegurar a aquisição do comportamento. Por outro lado, o ensino envolve a aplicação do método científico tanto à investigação quanto à elaboração de técnicas e intervenções, que, por sua vez, objetivam mudanças comportamentais úteis e adequadas, em concordância com algum centro decisório. O grande problema da pesquisa aplicada residiria no controle de variáveis do ambiente social.

---

<sup>2</sup> Burrhus Frederic Skinner (Susquehanna, Pensilvânia, 20 de Março de 1904 — Cambridge, 18 de Agosto de 1990) conduziu trabalhos pioneiros em psicologia experimental e era proponente do Behaviorismo Radical. A originalidade de seu trabalho reside no tratamento dado à subjetividade humana, analisada segundo fatores histórico-ambientais envolvidos com o chamado comportamento verbal. (Informação disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/>>).



Segundo a abordagem Comportamentalista, considerando-se a prática educacional, não há modelos ou sistemas ideais de instrução. Os elementos mínimos a serem considerados para a consecução de um sistema instrucional são: o aluno, um objetivo de aprendizagem e um plano para alcançar o objetivo proposto. Aos educandos caberia o controle do processo de aprendizagem, um controle científico da educação. O professor teria a responsabilidade de planejar e de desenvolver o sistema de ensino-aprendizagem. Nesse processo, o educador é visto como um planejador e um analista de contingências, consistindo sua função básica na coordenação dessas contingências do reforço para possibilitar ou aumentar a probabilidade de ocorrência de uma resposta que se enquadre adequadamente no padrão estabelecido.

A abordagem Comportamentalista é uma categoria bastante ampla, uma vez que nela podem ser identificadas tanto as aplicações das tecnologias educacionais e estratégias de ensino quanto as formas de fortalecimento do relacionamento professor-aluno. A individualização do ensino surge, então, como resultado de uma coerência teórico-metodológica. A instrução individualizada consiste, pois, em uma tática de ensino que objetiva a adaptação de procedimentos instrucionais que se ajustem às necessidades individuais de cada aluno. Uma das estratégias enfatizadas, que permite ao maior número possível de alunos atingir altos níveis de desempenho, é o ensino para a competência que, geralmente, utiliza o módulo instrucional como material de estudo. O módulo educativo freqüentemente usado pode ser considerado como um conjunto de atividades que facilitam a aquisição de um ou de vários objetivos de ensino. Skinner (1980) não se preocupa em justificar “por que” o aluno aprende, mas sim em fornecer uma tecnologia que seja capaz de explicar de que maneira fazer o aprendiz estudar e que seja eficiente na produção de mudanças comportamentais. De acordo com o autor, basicamente, o instrutor dispõe de três formas para arranjar ou combinar reforços e contingências: encadeamento, modelagem e *fading* ou enfraquecimento do estímulo ou, ainda, mudança graduada do estímulo. Os

objetivos de ensino têm importante papel em todo o planejamento do processo instrucional.

A avaliação, nessa abordagem, está diretamente ligada aos objetivos estabelecidos. Na maioria das vezes, inicia o próprio processo de aprendizagem, já que se procura, por meio de uma pré-testagem, conhecer os comportamentos prévios a partir dos quais serão planejadas e executadas as etapas seguintes do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação ocorre, também, no final do processo, com a finalidade de conhecer se os comportamentos finais desejados foram adquiridos pelos alunos.

Os comportamentalistas ou behavioristas, bem como os instrumentalistas e os positivistas lógicos, consideram a experiência ou a experimentação planejada como a base do conhecimento. Para os positivistas lógicos, o conhecimento consiste na forma de ordenar as experiências e os eventos do universo. Tencionam provar que certos acontecimentos se relacionam sucessivamente com os outros. Skinner é um dos mais difundidos representantes da análise funcional no Brasil. As pesquisas, predominantemente norte-americanas, relacionadas com o ensino e com a abordagem de modelos ou sistemas de instrução têm seus fundamentos no neobehaviorismo skinneriano. Os modelos são desenvolvidos a partir da análise dos processos por meio dos quais o comportamento humano é modelado e reforçado. O aluno é considerado como um recipiente de informações e reflexões.

Para Skinner (1980), a realidade é um fenômeno objetivo; o mundo já está planejado e o homem faz parte dele como um produto do meio, o qual, pode ser manipulado. Entretanto, o comportamento pode ser mudado se transformadas as condições das quais ele é uma função, isto é, alterando-se os elementos ambientais. A seleção é tarefa que o próprio meio se encarrega de executar. Visando em toda a sua obra uma modificação social, tal categoria torna-se objeto de análise profunda de Skinner (1980) ao considerar que essa variação só será realizada de forma eficiente em presença de uma infra-

estrutura sociocultural coerente com os significados pertinentes à sociedade e à cultura. A cultura é vista como espaço experimental utilizado no estudo do comportamento. A sociedade ideal seria aquela que implicaria um planejamento social e cultural, em que qualquer ambiente, físico ou social, deve ser avaliado de acordo com os efeitos causados sobre a natureza humana. Os usos e os costumes vigentes passam a representar a cultura em tal abordagem, através dos comportamentos mantidos, que se reforçam na medida em que são úteis ao poder.

Distinguem-se como inquestionáveis o controle e o diretivismo do comportamento humano, neste planejamento sociocultural. Entretanto, o indivíduo tem que desempenhar um papel de ser passivo e respondente ao que dele é esperado. É ele “uma peça numa máquina planejada e controlada”, realizando a função que se espera realizar de maneira eficiente (SKINNER, 1980:389), que é favorável ao “relativismo cultural”, assegurando que “cada cultura tem seu próprio conjunto de coisas boas e o que se considera bom numa cultura pode não o ser em outra”. As indagações do tipo — a quem cabe decidir o que é bom para o homem; como será utilizada uma tecnologia mais eficaz; por que e com que finalidade — são, para o autor, questões sobre reforço.

A experiência planejada é considerada a base do conhecimento. Fica clara a orientação empirista dessa abordagem: o conhecimento é o resultado da experiência. Skinner (1980) não se preocupou com processos, constructos intermediários, com o que hipoteticamente poderia ocorrer na mente do indivíduo durante o processo de aprendizagem, e sim com o controle do comportamento observável. Esses processos, para o autor, são neurológicos e obedecem a certas leis que podem ser identificadas. Os processos intermediários geram e mantêm relações funcionais entre estímulos e respostas, o que se pode denominar de ontogênese do comportamento. Uma determinada resposta do indivíduo é fornecida, num certo sentido, por conseqüências que têm a ver com a sobrevivência dele próprio e da espécie.

Para Skinner (1980), o comportamento é um desses objetos de estudo que não pede método hipotético-dedutivo. O conhecimento, portanto, é estruturado indutivamente, via experiência, e a educação está intimamente ligada à transmissão cultural, devendo, pois, repassar conhecimentos, assim como comportamentos éticos e práticas sociais.

Um problema de natureza epistemológica é o de se saber, exatamente, o que se quer ensinar. Os centros decisórios, em sua maioria, encontram-se fora de cada situação particular de ensino-aprendizagem. O sistema educacional tem como finalidade básica promover mudanças nos indivíduos; portanto, o objetivo último da educação é que os indivíduos dispensem, eles próprios os reforços que incitam seus comportamentos. Madsen (1972:82) afirma ser esta “a maneira mais eficiente e efetiva de educar para a liberdade”, pois quanto maior o controle, maior a responsabilidade. Para ele, o comportamento é moldado a partir da estimulação externa, portanto o indivíduo não participa das decisões curriculares que são tomadas por um grupo do qual ele não faz parte.

### **2.3 Abordagem Humanista**

A abordagem Humanista enfatiza as vocações e os pontos de vista que podem ser encontrados no sujeito. Nesse modelo, o estudo de duas vertentes literárias recebe prioridade no Brasil: as pesquisas e as proposições de Rogers e de Neill. Mesmo considerando que Neill é usualmente qualificado como “espontaneísta”, propondo que a criança se desenvolva sem interferências, e que sua obra não esteja logicamente ordenada enquanto teoria inserimos, neste estudo, alguns aspectos acerca de suas concepções e experiência, uma vez que o autor destaca o papel do sujeito como o mais importante promotor da cultura humana. Da proposição de Rogers, representativa da psicologia humanista, derivou-se a teoria do “ensino centrado no aluno” sobre personalidade e conduta.

Neill (1963) tencionava proporcionar às crianças uma educação centrada no ser autêntico, capaz de se realizar com base em valores acima daqueles normalmente avaliados como imprescindíveis, tais quais o consumismo e o acúmulo de bens materiais. Para tanto, propõe uma ação pedagógica crítica e consciente por meio de uma reflexão profunda sobre o homem, o mundo e a educação. O autor crê no potencial das crianças para amar a vida e por ela se interessarem, sendo capazes de encontrar o que ele define “ter felicidade”. Seu modelo de educação aponta para as necessidades intelectual e emocional do sujeito, o respeito mútuo e a sinceridade do professor, além de acreditar em uma escola baseada no princípio da autonomia democrática e da não interferência no desenvolvimento da criança. Segundo Neill (1963:4), a criança deveria crescer livre de pressões e imposições autoritárias:

[...] uma escola que faz com que alunos ativos fiquem sentados em cadeiras, estudando assuntos em sua maior parte inúteis é uma escola má. Será boa apenas para os que acreditam em escolas desse tipo, para os cidadãos não criadores, que desejam crianças dóceis, não-criadoras, prontas a se adaptarem a uma civilização cujo marco de sucesso é o dinheiro.

As relações interpessoais são enfatizadas, nesta abordagem, a partir do desenvolvimento da personalidade e da vida psicológica e emocional do indivíduo, que é um ser único, continuamente em evolução, criando-se em um permanente processo de aperfeiçoamento do vir-a-ser, da auto-realização. Nesse processo, sentimentos e experiências são importantes fatores de crescimento, uma vez que o sujeito encontra-se num mundo em constante mudança (ROGERS, 1972). Esse mundo é o ambiente em que o “eu” de cada indivíduo vive e assimila as experiências de formas diferenciadas, e onde se reforçam os significados e a visão de mundo à medida que se processam estas vivências pessoais e subjetivas. Rogers (1972:104-105) atribui papel central ao sujeito na criação do conhecimento, através da experiência, ou seja, das realidades vividas, com seus significados reais e concretos:

O homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento oferece uma base de segurança. Mutabilidade, dependência de um processo antes que de um conhecimento estático, eis a única coisa que tem certo sentido como objetivo da educação, no mundo moderno.

Abordagem centrada no primado do sujeito, define como meta primordial da educação a oferta de um conjunto de fatores que proporcionem a aprendizagem, objetivando a liberação da capacidade do aluno de realizar a auto-aprendizagem, tornando-se pessoa responsável e determinada, capaz de solucionar problemas e de se adaptar às mais diversas situações, com liberdade e criatividade. Rogers (1972) define o homem como o “arquiteto de si mesmo”: sabe que ao mesmo tempo em que se transforma, age como transformador da realidade, atualizando o mundo e atualizando-se nesse mesmo mundo. A educação, segundo o autor, deve oferecer os requisitos para que o homem cresça e preserve a consciência que tem do mundo, conforme sua percepção e interpretação, sempre subjetiva, da realidade. Este é um dos pontos enfatizados pelo educador que, mesmo considerando pré-científico o papel desempenhado pelo subjetivo, atesta que este jamais deve ser desprezado ou mesmo minimizado. Seu ponto de vista a respeito da motivação realça que o estudante não precisa ser motivado, pois o ser humano possui curiosidade natural e os componentes que conformam seu meio ambiente atuam como desafios para o conhecimento. O professor, portanto, deve agir como um facilitador da aprendizagem, suscitando a motivação do jovem através da apresentação de desafios reais e da oportunidade de enfrentá-los (ROGERS, 1972).

Os dois autores em questão enfatizam a unidade e a dignidade do homem. O ensino centrado no aluno — finalidade da educação centrada no sujeito — é um processo que se caracteriza pela busca progressiva da autodescoberta e da autodeterminação, e que conduz à conquista da autonomia. O método não-diretivo de ensino-aprendizagem proposto por Rogers implica técnicas de condução da pessoa à sua própria experiência, com o objetivo de que ela

possa se estruturar e agir. Ao educador cabe facilitar a comunicação do aluno consigo mesmo, não intervindo em seus campos cognitivo e afetivo.

Para Rogers (1972:5) a aprendizagem significativa possui a “qualidade de um *envolvimento pessoal* [...]. É *penetrante* [...]. É *avaliada pelo educando* [...]. Quando se verifica a aprendizagem, o elemento de significação desenvolve-se, para o educando, dentro da sua experiência como um todo”.

Em relação ao professor, também se destaca, na abordagem Humanista, a obra de Arthur Combs (c1959), que considera o educador primariamente uma personalidade única, que desenvolve suas competências e seus conhecimentos em relação às concepções de si próprio e cuja habilidade básica advém de sua capacidade de compreender-se e compreender os outros, isto é, de se inter-relacionar com a personalidade de cada aluno. Além desta, as outras competências do facilitador seriam a autenticidade, a compreensão empática e o apreço. Nesta relação, o aluno atua como responsável por atingir os objetivos que têm maior importância na sua aprendizagem.

Entretanto, essa proposta não enfatiza uma metodologia de ensino. Tanto para Rogers quanto para Neill, o ensino ocupa um plano secundário na educação. O primeiro afirma que o ensino é “uma atividade sem importância, enormemente supervalorizada” (ROGERS, 1972:103), ao passo que Neill (1963:5-24 *passim*) radicaliza seu posicionamento a esse respeito e sobre os livros e outras técnicas didáticas: “[...] não temos novos métodos de ensino, porque não achamos que o ensino em si mesmo, tenha grande importância”. “[...] os livros para mim têm pouco valor; [...] os livros são o material menos importante na escola”. Da mesma forma, Rogers e Neill consideram a avaliação, de acordo com padrões preestabelecidos, um elemento a ser desprezado, que em nada contribui para uma aprendizagem responsável. “Toda outorga de prêmios e notas em exames desvia o desenvolvimento adequado da personalidade” (NEILL, 1963:24). Defensor da auto-avaliação, Rogers (1972:142) define que

“A avaliação de cada um de sua própria aprendizagem é um dos melhores meios pelo qual a aprendizagem auto-iniciada se torna aprendizagem responsável”.

Na abordagem Humanista, em sentido oposto às anteriores, assumem relevância o sujeito, isto é, o subjetivo, a auto-realização e a constante evolução do ser humano e das inter-relações no processo de ensino-aprendizagem. A relação pedagógica, em um clima de respeito pelo outro e de liberdade para aprender, sintetiza os objetivos educacionais nesta proposta.

## **2.4 Abordagem Cognitivista**

Se nas concepções Tradicional e Comportamentalista a prática pedagógica valoriza a transmissão de conhecimentos e a Humanista compreende a educação como resultado das predisposições inatas dos indivíduos, em contraponto a estas abordagens, a Cognitivista enfatiza uma terceira via: a capacidade de o aluno associar e processar as informações recebidas.

De acordo com a psicologia de Piaget (1896-1980), que desenvolveu uma teoria científica do conhecimento que integra os fenômenos cognitivos ao contexto da adaptação do organismo ao meio, o conhecimento provém das ações do sujeito sobre o objeto, frente a situações problemáticas e desafios cognitivos. Portanto, a análise piagetiana contraria as afirmações de que o conhecimento provenha da experiência única dos objetos ou das predisposições inatas do indivíduo. Em seus estudos sobre a psicogênese — mecanismos pelos quais o sujeito constrói sistemas de operações lógicas — Piaget propõe sua epistemologia genética, que concebe o processo construtivo do conhecimento a partir das trocas recíprocas entre o sujeito e os objetos. A evolução do conhecimento é determinada pela evolução da inteligência por intermédio de um processo interativo entre o sujeito e o mundo, no qual a ação é o instrumento que possibilita esse intercâmbio. Paulatinamente, as ações



reflexas vão se transformando até atingir o nível de pensamento formal abstrato.

Nesta perspectiva, na qual as fronteiras entre biologia, filosofia e psicologia se tornam quase imperceptíveis, o ensino é visto como um convite à descoberta, e a sala de aula, um espaço de construção onde a criança exerce papel ativo na sua aprendizagem. Entretanto, minimiza a ação da educação, da escola e do professor ao propor as trocas do organismo com o meio, ou seja, os processos maturacionais (maturação biológica e meio ambiente) são determinantes das condições propícias para que a aprendizagem se efetive. Para Piaget (1978:93) “tudo o que se ensina à criança a impede de inventar ou de descobrir”. Na linha do construtivismo interacionista não há um começo absoluto, pois a teoria da assimilação supõe que o que é assimilado o é a um esquema anterior. Segundo o autor, a aquisição do conhecimento tem duas fases: exógena, correspondente à fase da constatação, cópia, reiteração; e endógena, relativa à compreensão das relações, das combinações. Portanto, a escola deveria começar ensinando a criança a observar, para que se torne possível a vivência de uma verdadeira atividade intelectual baseada em ações, investigações e pesquisas espontâneas, com uma livre cooperação dos alunos entre si e entre estes e o professor.

Nesta abordagem, enfatiza-se que o ensino consiste em processos e não em produtos de aprendizagem e baseia-se, assim, no “ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno” (MIZUKAMI, 1986:76). Deve-se evitar formação de hábitos e fixação de formas de ação, sem reversibilidade (relacionada à construção da ética) e sem associatividade. Levando-se em conta o conceito de inteligência como o mecanismo de fazer associações e combinações, devem ser ensinados os fatos e as relações. “A inteligência se constrói a partir da troca do organismo com o meio, por meio de ações do indivíduo” (MIZUKAMI, 1986:78).

A interação entre professor e aluno deve priorizar aspectos relacionados à reciprocidade intelectual, cooperação racional e moral. O professor deverá evitar rotina, fixação de respostas, hábitos; propor problemas sem ensinar as soluções; apresentar desafios; provocar desequilíbrios, estimular e participar, construindo situações e dispositivos de partida; conviver com os alunos, observando seus comportamentos, conversando, perguntando e sendo interrogado por eles, e realizar, também, com eles, suas experiências, para que possa assessorá-los no aprendizado e no conhecimento. O aluno deve ser tratado de acordo com as características estruturais próprias de sua fase evolutiva, além de ter papel essencialmente ativo e realizar atividades básicas, entre outras, que consistirão em observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, justapor, compor, encaixar, levantar hipóteses, argumentar.

A teoria piagetiana, embora não seja considerada um modelo pedagógico, pauta-se no conhecimento, no desenvolvimento humano e traz implicações para o ensino. Uma destas implicações aborda a inteligência como produto da troca do organismo com o meio, pelas ações do indivíduo. Desta forma, o trabalho em equipe, como estratégia, adquire consistência teórica que extrapola a visão do grupo como um elemento importante na socialização do indivíduo, favorecendo a quebra do egocentrismo e a instauração de atitude cooperativa, num ambiente desafiador. Caberá ao pedagogo, ao educador, planejar situações de ensino em que os conteúdos e os métodos pedagógicos sejam coerentes com o desenvolvimento da inteligência e não com a idade cronológica dos indivíduos.

Entendida como um processo de sociabilização, nesta abordagem, a educação deve oferecer as condições para a cooperação e a colaboração entre as pessoas. O trabalho em grupo é uma das formas de assegurar este intercâmbio, este conjunto de relações de reciprocidade e de cooperação ao mesmo tempo moral e racional, por meio da sociabilidade e do autogoverno. A proposta de Furth & Wachs (1979) inspira-se na Psicologia Genética e enfatiza atividades, tais como jogos, leituras, visitas, excursões, discussões, arte,

oficina, exercício físico, teatro, etc. Aprender implica associar o objeto a esquemas mentais, e todo o ensino deverá assumir formas diversas no decurso do desenvolvimento. O ensino que for compatível com a teoria piagetiana deve ser baseado no ensaio e no erro, sendo que a aprendizagem verdadeira ocorre no exercício operacional da inteligência. O ensino dos fatos deve ser substituído pelo ensino de relações. As experiências devem ser feitas pelo aluno e o trabalho deve ser apresentado a partir de situações que gerem investigação por parte do estudante. O conceito de aula, em decorrência, deve ser reelaborado, já que não se pode prever o tempo que irá durar uma investigação individual e/ou grupal.

Uma das formas de verificar o rendimento do aluno é através de reproduções livres, com expressões próprias, relacionamentos, reprodução sob diferentes formas e ângulos, explicações práticas e explicações causais. O conhecimento progride mediante a formação de estruturas e isso nega o mecanismo de justaposição dos conhecimentos em que se baseiam os behavioristas e os que advogam o ensino tradicional. O não-diretívismo é aqui considerado, principalmente, tanto no que se refere ao respeito dado ao aluno quanto à sua própria atividade, quanto ao “como” ele irá trabalhar os conceitos, no tocante às oportunidades de investigação individual.

Quanto ao Construtivismo Interacionista, para Piaget (1978) não há um começo absoluto, pois a teoria da assimilação supõe que o que é assimilado o é a um esquema anterior, de forma que, na realidade, não se aprende nada de realmente novo. No processo da evolução, a criatividade é permanente, como processo vital. A criatividade, pois, pode ser realizada tanto no aspecto sensório-motor quanto no verbal e no mental. *A criança explica o homem* (PIAGET).

## 2.5 Abordagem sociocultural

No contexto brasileiro, a obra de Paulo Freire é o referencial, desta abordagem, ao enfatizar aspectos sociais, políticos e culturais, constituindo-se numa síntese pessoal de tendências como o neotomismo, o humanismo, a fenomenologia, o existencialismo e o neomarxismo. Cultura é “todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações dialógicas com outros homens”. (FREIRE, 1974:41). A abordagem Sociocultural fundamenta-se, assim, no ideal de desenvolver no sujeito o senso crítico que permita sua conscientização do mundo para que possa transformar a realidade. À medida que o indivíduo reflete sobre seu ambiente concreto, sua consciência aumenta gradualmente, possibilitando sua intervenção para a mudança através de respostas aos desafios apresentados em seu contexto: natureza, outros homens, estruturas sociais, tornando-se o agente de sua práxis.<sup>3</sup>

Segundo Freire (1974), a validade de uma ação educativa torna-se real quando precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do seu meio de vida. Esse homem concreto precisa das condições para tomar consciência da realidade e de sua capacidade em transformá-la para poder participar ativamente da história e da sociedade. Dessa forma, o objetivo primeiro de toda educação, para que ocorra essa tomada de consciência, é provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica comprometida com a ação. Segundo o sociólogo, a educação tem caráter utópico, ou seja, não se restringe ao meio escolar e nem a um processo de educação formal, mas abarca todo um contexto histórico — que não despreza a situação econômica vivida pelos indivíduos — em que a escola funciona como espaço de interação social, onde as relações entre educador e educandos se constituem em um contínuo processo de construção de conhecimentos. Nessa relação, o diálogo torna-se o ponto-chave por envolver

---

<sup>3</sup> A proposta pedagógica de Paulo Freire é voltada para a alfabetização de adultos.

dimensões como ação e reflexão, que possibilitam às pessoas se tornarem capazes de formar o senso crítico.

O autor define a “pedagogia do oprimido” como aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele enquanto homem ou povo, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. As contradições concretamente vividas pelo oprimido durante sua formação influenciam a estruturação de seu pensamento. O mesmo significado abrangente dado à educação pode ser verificado em relação ao ensino e à aprendizagem, uma vez que “uma situação de ensino-aprendizagem, entendida em seu sentido global, deverá procurar a superação da relação opressor-oprimido” (FREIRE, 1974:66).

Ao propor o diálogo como ação libertadora, Freire (1974) delinea uma proposta de construção do pensamento que aplicado à alfabetização se estrutura nas seguintes etapas: levantamento do universo vocabular; escolha das palavras geradoras; criação de situações existenciais; criação de fichas e roteiros; elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas, utilizando-as na descoberta de novas palavras. É o que o autor nomeia educação problematizadora — descoberta do mundo — que corresponde, na alfabetização, à conscientização, à descoberta de si mesmo e do mundo. Os procedimentos posteriores deverão ser contínuos e implicarão situações mais profundas. Desenvolvendo-se o diálogo, oportunizam-se relações de cooperação, de união, de organização e de solução em comum dos problemas, com a participação do professor.

A proposta pedagógica de alfabetização organizada por Paulo Freire reflete sua abordagem sobre educação. Ao elaborar essa representação, os alunos realizam uma operação de distanciamento do objeto cognoscível. Desse modo, professor e alunos poderão refletir conjuntamente de forma crítica sobre os objetos que os mediatizam. A busca do tema gerador tem o objetivo de explicitar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre ela, o que constitui a sua práxis. A busca da temática implica a procura do

pensamento dos homens, pensamento esse que se encontra somente no meio deles, os quais, reunidos, indagam a realidade.

Utilizando situações vivenciais do grupo, em forma de debate, Freire desenvolveu sua proposta de alfabetização, que tem como características básicas: ser ativo, dialógico e crítico; criar um conteúdo programático próprio, e usar técnicas tais como redução e codificação. Na proposta freireana, a palavra é vista em duas dimensões: a da ação e a da reflexão. Considerando que não há vocábulo verdadeiro que não seja práxis, a palavra verdadeira consiste em transmitir o mundo e em transformá-lo e, quando destituída de ação, transmuta-se em verbalismo. É a partir da consciência que se tem da realidade que se irá buscar o conteúdo programático da educação. A verdadeira avaliação do processo consiste na auto-avaliação e na avaliação mútua e permanente da prática educativa, por professor e alunos, que os permitirá conhecer suas dificuldades e seus progressos. “A avaliação é da prática educativa, e não um pedaço dela” (FREIRE, 1982:94).

## **2.6 Considerações sobre as abordagens**

Várias abordagens surgem em diferentes épocas, nas diversas sociedades. Cada qual, a seu tempo, independentemente dos méritos e imperfeições que possa apresentar — inicialmente acolhida e praticada, a seguir rejeitada ou combatida — carrega em sua essência a preocupação primordial com a “arquitetura” da educação do ser humano através de sua plena formação para a vida. Suas características podem ser identificadas no resumo apresentado no QUADRO 1. Os novos paradigmas ratificam ações que envolvem educadores, escola, família e demais instituições sociais. Nesse ínterim, o professor atual se caracteriza como um ser reflexivo, investigativo, crítico e dotado de flexibilidade para se adequar aos novos pensamentos e à realidade, valorizando a interação instrutiva com o educando. Cabe a ele, ainda, instalar a crise da dúvida no indivíduo, provocando condições para a transformação da prática docente.

Entre outras propostas praticadas atualmente podemos citar, por exemplo, a Abordagem Contemporânea, que visa promover uma adequação dos princípios perpetrados pelas abordagens anteriores, e que pondera a escola como um espaço para o intercâmbio das experiências e valores agregados pessoalmente por alunos e professores, elementos que justificam sua existência. Nesta abordagem, a escola funciona como a rede de conexões que procura proporcionar o acesso aos saberes, aliando a intervenção crítica dos alunos em seus questionamentos e sondagens em torno da realidade social. Para alcançar os objetivos de construção contínua do sujeito, a abordagem Contemporânea serve-se das tecnologias da comunicação tanto no contexto das aulas presenciais como no formato de atividade extraclasse. Seu processo de ensino-aprendizagem baseia-se na colaboração, na cooperação e na parceria para a construção do conhecimento coletivo e para a geração de autonomia crítico-reflexiva. O professor, nesse caso, assume o papel de protagonista sendo ao mesmo tempo parceiro, mediador e facilitador no processo de desenvolvimento do conhecimento e, formando, com os alunos, uma rede de cooperação na busca do equacionamento das questões e da colaboração mútua na construção do conhecimento. A metodologia desta abordagem incorpora a multidirecionalidade e novas tecnologias, como o compartilhamento de dispositivos no espaço da sala de aula. A auto-avaliação é a proposta desta abordagem, que considera ser este um processo contínuo, sem datas pré-fixadas e, no qual, o próprio aluno se avalia, considerando seu *tempo individual*, seu compromisso com os demais e a atuação de todo o grupo.

Mesmo sabendo não se tratar de uma abordagem definitiva, e que também passará por processos de aperfeiçoamento, esta proposta, em princípio, reitera nossa afirmativa inicial acerca do respeito ao *Tempo de cada um*. Neste viés, não podemos deixar de registrar neste estudo que aborda temas relativos à “arquitetura da educação” vista por um prisma integral, a colaboração e os ensinamentos especiais de Helena Antipoff (1892-1974). A base de sua atuação, sedimentada em princípios de valorização da essência humana,

contribuiu para o reconhecimento das capacidades do “ser” considerado a partir da dimensão de sua realidade. Ajudou, também, a superar as barreiras impostas de forma generalizada pelos processos de avaliação tradicionalmente praticados. Sobre estes métodos, muito se tem discutido sem, contudo, se chegar a um consenso. No capítulo a seguir procuramos delinear nossas considerações acerca deste tema, observando suas múltiplas nuances.



**QUADRO 1****SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS DAS ABORDAGENS DE ENSINO MAIS DIFUNDIDAS**

<b>ABORDAGEM</b>	<b>ESCOLA</b>	<b>ENSINO- APRENDIZAGEM</b>	<b>PROFESSOR / ALUNO</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>	<b>PRINCIPAL REPRESENTANTE</b>
<b>TRADICIONAL</b>	Transmissão de conteúdos	Verbalista Dedutivista	Relação vertical	Memorização Aula expositiva	Reprodução de conteúdos	Dürkheim Alain Chartier
<b>BEHAVIORISTA</b>	Formas de controle Empirismo	Controle e diretivismo do comportamento	Controlador da aprendizagem e do ensino	Instrução programada e individualizada	Pré-testagem e teste final	Skinner Mager Briggs
<b>CONSTRUTIVISTA</b>	Autonomia do aluno	Centrado no aluno Não-diretividade	Facilitador da aprendizagem	Pesquisa Trabalhos em grupos	Auto-avaliação	Rogers Neill Montessori
<b>INTERACIONISTA</b>	Interacionista	Pesquisa Investigação	Provocador cognitivo Orientador da aprendizagem	Investigação Experiências Construção de operações cognitivas	Pesquisa de habilidades	Piaget Bruner
<b>CULTURAL</b>	Contexto sociocultural	Problematização Dialogicidade	Relação horizontal Cooperação	Situações existenciais Conteúdos contextualizados	Auto-avaliação	Paulo Freire Vygostsky
<b>COMUNICACIONAL</b>	Rede de conexões	Cooperação Colaboração Parceria	Protagonista Parceiro Dinamizador	Trabalho cooperativo	Auto-avaliação	Pierre Lévy H. Gardner

elaborado pelo autor.

### 3 PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

O termo “avaliação”, de acordo com uma de suas muitas acepções, pode ser tomado como “verificação que objetiva determinar a competência, o progresso, etc. de um profissional, aluno, etc.” (HOUAISS, 2004:353). Como tal, caracterizou e continua definindo atualmente um método de mensuração do rendimento escolar. Poderíamos também explicá-lo como um pronunciamento sobre a correspondência de uma situação real a uma situação desejada. Em se tratando de avaliação do rendimento escolar do aluno, especificamente, embora não se possa garantir a absoluta objetividade quando nos referimos às diversas formas como é aplicado, sabemos que é um processo que deve estar comprometido, a um só tempo, com a verificação do rendimento intelectual, com o crescimento psicossocial do aluno, com a qualidade do ensino ministrado pelo professor e com o modelo pedagógico adotado pela escola, visando sempre o aprimoramento contínuo e os ajustes recíprocos.

Por meio da avaliação pretende-se interpretar a realidade, redefinindo-se metas, ações e processos; inovando e investigando a estrutura, o funcionamento e os resultados dos projetos, procurando garantir a reflexão e a opção pela melhor ação. Para que isto se torne possível, deve-se avaliar todo um universo que conforma o processo ensino-aprendizagem: a intervenção do professor; o projeto curricular e político-pedagógico da escola, bem como a organização do seu trabalho e sua função socializadora e cultural; a formação das identidades, dos valores e da ética. A avaliação deve ser, portanto, um processo formativo e contínuo que busque a eficácia com integridade — que respeite o nível e o desempenho de cada indivíduo, de forma a orientar a organização da prática (HADJI, 2001a). Além disso, ainda segundo o autor, deve abarcar questões envolvidas na organização das metodologias de planejamento, ensino, aprendizagem, avaliação e auto-avaliação, deixando de priorizar a *quantidade* de conteúdo que o aluno assimilou e verificando se ele desenvolveu as habilidades e competências planejadas.

Prática fundamental no processo educacional, a avaliação tem gerado discussões em torno dos métodos empregados para realizá-la, que continuam baseados em princípios de modelos oriundos de tradição secular. Entretanto, a partir de certo momento, verifica-se uma reviravolta no sistema educativo, que passa a assumir a culpa pelos fracassos individuais verificados. E, ainda hoje, um dos principais desafios das escolas é a monitoração constante de todos os indícios que possam acarretar a reprovação, assim como a manutenção dos estudantes em nível homogeneizado (FONTES, 2005). Não podemos estabelecer e indicar o modelo ideal de avaliação escolar; buscamos pelo que seja mais adequado às novas propostas educacionais e tencionamos uma reflexão sobre a situação atual e sobre os avanços alcançados e agregados ao processo. Vale destacar a análise de Phillippe Perrenoud (1990:58): "mudar a avaliação significa, provavelmente, mudar a escola". E, embora o tema proposto se atenha comumente à avaliação de alunos, cumpre notar que os estudantes também formulam espontaneamente julgamentos a respeito dos professores.

Tradicionalmente, o método de avaliação empregado com maior frequência é a "prova", que objetiva a aferição do conhecimento por meio de notas, que naturalmente são computadas como elementos plenamente dissociáveis de reflexões críticas do processo de aprendizagem. Entretanto, alcançar uma boa nota não indica, com certeza, estar integralmente preparado para o próximo passo do processo educacional ou ter absorvido conhecimentos. A nota ou o conceito, formas mais usuais de medição do conhecimento, não dão campo a uma interpretação dos resultados alcançados, restringindo-se a classificar o aluno como "na média", "acima da média" ou "abaixo da média", isto é, bons, ótimos ou péssimos (BRAGA, 2007). A própria experiência nos aconselha a não desconsiderar o fato de que em vestibulares — também uma modalidade de avaliação —, a correção de cada questão das provas é feita por diversos professores da área, recebendo usualmente diferentes pontuações. A avaliação torna-se, pois, um processo subjetivo em que são considerados apenas o ponto de vista do avaliador e o julgamento, que ele faz, baseado em sua vivência — e que não leva em conta os aspectos socioemocionais do

examinado; e, essencial, é utilizada como instrumento de seletividade, podendo determinar o sucesso ou o fracasso do avaliado e até mesmo comprometer seu processo de transição para a atividade profissional. Entretanto, e mesmo com as possíveis falhas que possa apresentar, cumpre ressaltar que algumas alternativas de formação, como a Educação a Distância (EAD), ainda utilizarão a metodologia tradicional de avaliação, por tempo indeterminado, aliada às avaliações presenciais como forma de validação do processo avaliativo (FONTES, 2005).

Baseados em Luckesi (1997:76), consideramos que devem, portanto, ser observados princípios como tolerância, prudência e transparência no emprego das avaliações. O autor ensina que “[...] o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto da avaliação, com uma conseqüente decisão de ação”. De acordo com o educador Hadji (1992:153 *et seq.*) assim se resumem as tarefas obrigatórias ao avaliador: “desencadear (os comportamentos a observar/interpretar); observar/interpretar (esses comportamentos); comunicar (os resultados de sua análise e sua apreciação final); remediar (as dificuldades analisadas)”.

Aplicar a avaliação baseada nos propósitos da tolerância, prudência e transparência não depende apenas da competência ou do caráter do avaliador. Partindo do pressuposto de que ele já tenha a devida formação pedagógica, é necessário que a mesma se estenda a outros campos do saber, que incluem ciências como Psicologia, Sociologia, Antropologia, e que possam proporcionar, ao avaliador, a compreensão das vicissitudes humanas. Outras qualidades ensejadas vão da sensibilidade, habilidade, empatia e discernimento até o próprio equilíbrio emocional e intelectual. Devem ser consideradas, também, as condições que lhe são oferecidas para atualização e aprimoramento. Estas formas de atualização e o equilíbrio desejado poderiam evitar situações em que o professor deseja, mesmo inconscientemente, que o

aluno seja o seu “eco”, desviando os resultados da avaliação para o subjetivismo.

Diversos fatores podem estar influenciando negativamente o desenvolvimento pleno do educando e sua qualificação para a prática profissional. O fato pode ser observado quando nos deparamos com as dificuldades encontradas tanto pelos alunos quanto pelos professores e pela própria escola. Com relação ao aluno, devemos considerar o meio socioeconômico em que vive; o ambiente hostil na comunidade — viver em locais perigosos onde até mesmo a criança consegue perceber que não são próprios à sobrevivência digna humana, não condizem com sua percepção de ética. É importante, também, considerar que o confronto entre os valores cultuados na família e os propostos pela escola gera conflitos de identificação. A linguagem utilizada na escola, distanciada da usualmente falada pelo aluno, requerendo sua imediata adaptação ou o fadando ao isolamento, é outra questão não menos digna de reflexão. A displicência própria da fase da adolescência; o artificialismo da vida moderna, impelindo ao consumismo; a falta de envolvimento dos pais; a falta de serviços de orientação vocacional nas escolas; a necessidade de trabalhar, levando ao abandono da educação formal e à busca por cursos profissionalizantes de curta duração; atos de vandalismo contra as escolas, ocasionando a extinção de cursos noturnos; esses são outros fatores conhecidos, que influenciam negativamente todo o processo educativo, e que podem ser facilmente reconhecidos por todos os que acompanham atentamente o tema educação, seja através dos próprios estudos ou seguindo os noticiários, seja através da convivência com os diversos grupos sociais aos quais nos referimos.

No momento atual, em que podemos perceber preocupações mais sérias com as questões relativas ao mobiliário urbano e à acessibilidade, devemos também destacar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, portadores de necessidades especiais, que têm seu ingresso físico inibido ou mesmo impedido em escolas instaladas em prédios inadequados. Neste ponto, a escola deixa de cumprir sua missão de integração/inclusão e reforça o caráter

de exclusão social. Também sob este prisma, a Arquitetura e o Urbanismo podem atuar de forma mais incisiva, fomentando a implementação das ações de promoção da acessibilidade.

Reiterando o enunciado inicial de que cada um tem seu *Tempo*, entendemos que no processo avaliativo deve ser respeitada também a capacidade intelectual diferenciada em cada indivíduo. Considerando que o ser humano está em processo contínuo e interminável de desenvolvimento, a plenitude jamais é alcançada. Fatores como estímulo, competição, hierarquização, superação de angústias, talentos individuais compõem uma gama de elementos que devem ser cuidadosamente analisados. Estudantes não são animais supostamente pensantes. Seriam, de acordo com o proposto por E. Morin (*apud* HADJI, 2001a:74), “animal crísico”, sendo a crise definida como “um aumento da desordem e da incerteza no seio de um sistema, seja este individual, seja social”, ou seja, é o momento da exacerbação da desordem traduzido em sentimentos de dúvida e inquietação. De acordo com o autor, toda aprendizagem produz uma fase de desestabilização que precisa ser superada.

Poderíamos, apressadamente, deduzir que todos os estudantes deveriam ser aprovados se a escola proporcionasse ensino de qualidade; afinal, se é necessário avaliar, isso pode apontar para a probabilidade de que a escola não venha cumprindo, a contento, sua função primordial, que é oferecer educação — instrução, formação e informação — de gabarito aos estudantes. Entretanto, devemos ressaltar que a avaliação é, também, um importante elemento que possibilita ao aluno conhecer seu desempenho, seus pontos fortes e os pontos que carecem de mais atenção, podendo, a partir daí iniciar ou dar continuidade norteada ao seu processo de desenvolvimento intelectual, social e afetivo.

Os atores da cena educativa precisam inventar ou reinventar suas próprias práticas, pois não existe um sistema acabado. Por isso, faz-se necessário evidenciar a distinção entre três grandes espaços inerentes a três grupos de

atividades educativas: educar, ensinar, formar. Em seu sentido amplo, a educação é assim definida por Hadji (2001b:116): “toda intervenção que ambiciona favorecer o desenvolvimento positivo de um sujeito pode ser dita educativa”. Em sentido estrito, a educação poderia ser entendida, segundo o autor, como um vasto conjunto de atos que objetivam modelar ou orientar o desenvolvimento, de acordo com normas éticas ou sociais. O ensino, considerado o segundo grande espaço, torna-se de difícil definição. Poderia ser traduzido como a atividade que objetiva transmitir conhecimentos a alunos reunidos em uma instituição, normalmente uma escola, sendo o professor o canal por onde o saber erudito fluiria para a cabeça dos estudantes (HADJI, 2001b). A formação, último grande espaço das atividades educacionais, caracteriza-se como “uma atividade desenvolvida com o propósito de conferir ao sujeito formado uma competência” (HADJI, 2001b:119), ou seja, o prepara para uma atividade social específica.

Acreditamos na necessidade de uma grande mudança do processo usual, ou seja, passar a compreender o aluno como um todo, considerar seu contexto social, suas necessidades, suas expectativas e seus desejos. Ele deve ser conduzido a interagir com o conhecimento para que este acene de forma expressiva em sua vida, seu futuro, sua formação e sua atuação como profissional e como cidadão, o que significa colocar a informação a serviço da formação. A escola deve assumir seu papel de responsabilidade frente ao desenvolvimento dos atos de pensar e raciocinar criticamente, bem como de utilizar a informação para que o discente compreenda e atue de forma construtiva na sociedade. Informação-formação torna-se o referencial basilar. A missão da escola não mais se restringe ao elementar exercício acadêmico da informação, uma vez que esta vem sendo cada vez mais disseminada pelos constantemente inovados meios de acesso ao conhecimento, e, atualmente, pode-se “navegar por todos os mares”: o conhecimento é universal e coletivo. A humanidade gerou o conhecimento e os estudantes precisam ser qualificados “[...] para que no futuro possam trabalhar. Eles precisarão saber o que todos sabem, pois são herdeiros culturais da humanidade” (HADJI, 2007,

não paginado). A academia vista, pensada e agindo a partir deste prisma, deixa de ser a “agência” e transforma-se verdadeiramente em grupo, em união de pessoas, alunos, educadores, família à volta de um propósito comum — o lugar, *por excelência*, onde se aprendem e praticam os fundamentos da ação social.

Não obstante estas considerações, podemos perceber uma conjuntura que necessita ser pensada de forma plural, abordando seus diferentes lados. As condições de ensino e de acesso ao ensino; as estruturas organizacionais e os currículos adotados pelas instituições, bem como os valores que apregoam; e a ação dos atores que protagonizam a cena educativa não devem se restringir à simples cópia de atuações inspiradas em modelos sugeridos por nações que se tornaram referência em matéria cultural, mas estender-se à impressão de uma personalidade especial aos atos de renovação e atualização constantes que favoreçam os avanços no ensino de Arquitetura e Urbanismo.

## **4 QUADRO DE ENSINO DE ARQUITETURA NO MUNDO E NO BRASIL**

### **4.1 O ensino de arquitetura no mundo**

Optamos por iniciar nossa explanação pelos Estados Unidos, por tratar-se de um país profundamente caracterizado pelo consumismo e por abrigar grandes escritórios de arquitetura e uma ampla diversidade de escolas que graduam milhares de arquitetos todos os anos. Novos valores, que ultrapassam os comerciais, vêm sendo, a cada dia, mais exigidos por algumas das instituições americanas, como museus, universidades, igrejas e centros culturais. Estes valores ficam nítidos quando atentamos para a opinião da arquiteta e professora Billie Tsien (2001, não paginado) ao tratar do assunto em relação ao seu trabalho em escritório associado de arquitetura:

A arquitetura não pode atrair somente pela imagem. Um edifício precisa ter algo mais do que isso, porque a imagem se



esgota, pode ficar datada. [...]. Um edifício tem que ser construído com integridade e ter longevidade. Essa posição é muito difícil, mas, para nós, fundamental, é um de nossos valores pessoais. Quando viajo pelo exterior, porém, percebo que isso está se tornando cada vez menos um valor universal. Talvez estejamos fora de sintonia com a época em que vivemos, mas, mesmo assim, mantemos nossas idéias. É, de certa forma e guardadas as devidas proporções, o que imaginamos acontecer com Oscar Niemeyer. Ele não está preocupado com a idade, pois tem algo que o mantém vivo. Trata-se de uma aventura muito pessoal.

Sobre sua dupla atuação — como arquiteta e como professora —, Tsien (2001) prossegue explicando a diferença entre os professores que se dedicam exclusivamente ao magistério e aqueles que se dividem entre o escritório e a universidade. Em sua avaliação, quem leciona em tempo integral é, provavelmente, melhor professor. Para ela, ensinar e participar do dia-a-dia da escola é uma experiência especial, que oportuniza observar e conhecer a atuação dos outros professores, além de proporcionar o contato direto e constante com os estudantes, favorecendo a geração de boas conexões e novas idéias.

As escolas de arquitetura norte-americanas também apresentam problemas comuns a outros países; estendem-se em seminários, encontros e congressos os debates em torno do ensino da arquitetura e do urbanismo como um caminho para garantir a melhoria de vida nas grandes cidades. Neste percurso, buscam-se alternativas para assegurar a saúde como fator fundamental na vida urbana, bem como a segurança e o bem-estar dos habitantes das cidades, como meio de conter as crises sociais e de majorar as chances de inserção no mercado de trabalho, assim como de integrar os estudantes de arquitetura em todas as fases da realidade urbana para que apreendam o sentido estético, cultural e social da cidade tradicional, com a sua multiplicidade de formas e espaços significativos para a comunidade. Segundo Segre (2007, não paginado), “esta compreensão da *qualidade* da forma urbana seria fundamental para contrapor a formação do profissional com as exigências econômico-financeiras do mercado e dos promotores urbanos, sempre dispostos a

comercializar os valores simbólicos da cidade”, mas ainda são muitas as dificuldades para a constituição de “sistemas pedagógicos ‘abertos’ de múltipla escolha para os alunos e orientados para os problemas reais da comunidade”.

Paul M. Rudolph (1964), narra que Louis Sullivan gostava imensamente de zombar de todas as academias, sem jamais ter esclarecido o que considerava ser a missão do estudante de Arquitetura, limitando-se a ser contra tudo que procedesse de academias. Em suas convicções, Sullivan foi seguido por Wright, que da mesma maneira se posicionou em relação a diversos temas. Este afirmava que todos os arquitetos que se aventurassem no campo do ensino se corromperiam.

Os mais fecundos arquitetos norte-americanos do século XIX, concluindo que o sistema de aprendizado adquirido pela prática sobrepujava o modelo vigente, iniciaram uma reação contra o academicismo. Somente com a chegada de Walter Gropius aos Estados Unidos, em 1938, configurou-se uma nova conjuntura. Entretanto, contemporaneamente, volta-se a questionar o regime estabelecido. Segundo Rudolph (1964), a partir de 1950 vão se evidenciando os percalços das filosofias, dos princípios e das teorias arquitetônicas européias surgidas na década de 1920 e introduzidas nos Estados Unidos sob a influência de Gropius. Soma-se ao fato o aumento da diversidade de tendências européias e entremostra-se, a partir daí, “toda uma série de equívocos que conformaram a estética arquitetônica denominada Arquitetura Moderna” (RUDOLPH, 1964:102).

As principais escolas de arquitetura americanas contemporâneas, em suas mais diversas especializações, consideram a arquitetura uma arte criativa, sem considerar que, como um dom, a criatividade não pode ser ensinada. No entanto, “ambiente e pesquisa são fomentados, para que os problemas recebam definição e os alunos possam começar a interminável jornada em busca de si mesmos” (RUDOLPH, 1964:101). As escolas se apresentam materialmente bem estruturadas, mas ainda buscam relações mais estreitas

entre os aspectos conceituais e as técnicas de construção. Entretanto, a esfera conceitual encontra-se restrita a aparências e experiências estéticas que não condizem com os padrões ensejados e ainda se procura por maior clareza das formas intrínsecas a dados materiais e processos de construção. De acordo com Pontes (2006), são investidos anualmente por volta de 2,8% do PIB nacional norte-americano em educação.

Dentro da concepção de ensino de arquitetura que procuramos explicitar, neste trabalho, realçamos a seguinte colocação de Rudolph (1964:102):

Participo do ensino da Arquitetura porque acredito que a ação termina realmente por desbancar a teoria e que a única tarefa e responsabilidade das grandes universidades [...] é ministrar conhecimentos em torno daquilo que já foi conquistado [...], procurar abrir caminho em direção ao desconhecido. [...]. A teoria necessita novamente ultrapassar a ação.

De acordo com a análise do professor, a função primordial do ensino de arquitetura consiste em tornar constante um clima no qual o aluno seja incansavelmente despertado para o processo criativo, com perspicácia e sensibilidade, ou seja, aliando o espírito crítico à sensibilidade. Começa, então, a responsabilidade do arquiteto: formar profissionais reflexivos e responsáveis.

O ensino de arquitetura nos Estados Unidos conjuga a prática e a teoria. Alguns fatores explicariam esse quadro: as opiniões variáveis dos arquitetos e dos estudantes de arquitetura; as pressões do desenvolvimento tecnológico na indústria; as influências de correntes inovadoras; as exigências dos especialistas de áreas afins e de historiadores de Arte e de Arquitetura; além da acentuada presença da imprensa especializada. O arquiteto vem deixando de se dedicar ao projeto como composição tridimensional de grandes dimensões, dando origem a uma questão de difícil solução, uma vez que o projetista se torna cada vez mais interessado na teoria do que na realidade tridimensional (RUDOLPH, 1964). No contexto identificam-se também arquitetos e professores conceituados que defendem o aprendizado de

arquitetura e urbanismo conjugado ao trabalho dos alunos com interiores, possibilitando que aprendam, além da técnica de desenhar os espaços, a arte dos detalhes, pois ao “trabalhar com pequenos projetos, os detalhes passam a ter grande importância, e aprendemos a transmitir beleza a essas coisas. Passando por isso, a continuidade de seu trabalho terá essa marca” (TSIEN, 2001, não paginado).

Na Europa as universidades estão subordinadas ao poder público de cada país, que investe aproximadamente 1,2% do PIB nacional no ensino superior (PONTES, 2006, não paginado). Contudo, as escolas mantêm sua autonomia apenas no plano acadêmico e, como a duração dos cursos é mais longa, verifica-se grande evasão de alunos e conseqüente excesso de vagas. Na busca por novas alternativas, foi firmado um compromisso entre 46 países, sob a liderança da União Européia — o Processo de Bolonha (1999) — com o objetivo de consolidar e implementar, até o ano de 2010, um Espaço Europeu de Educação Superior. Entre as premissas do Pacto destaca-se que “A vitalidade de uma civilização se mede pelo apelo que sua cultura exerce sobre outros povos” (PONTES, 2006, não paginado). Seus objetivos, segundo estudo desenvolvido pela autora, podem ser sintetizados nos seguintes tópicos: promover a competitividade e a qualidade dos seus cursos superiores; contribuir na adaptação dos recém-formados ao mercado de trabalho e assegurar a mobilidade de professores e estudantes entre as instituições européias. A formação oferecida divide-se em ciclos de duração que variam de acordo com o grau a ser atingido: bacharelado (3 a 4 anos), mestrado (1 a 2 anos) e doutorado (3 a 4 anos). Cada um desses ciclos segue características gerais e específicas em seus currículos, abrangendo o alargamento da amplitude dos estudos e a flexibilização dos percursos elevando-se o número de componentes optativos. As metodologias de ensino são ativas e utilizam tecnologias de EAD. Baseados em dados apresentados em estudo de Pontes (2006) destacamos, resumidamente, os seguintes aspectos específicos: o *European Credit Transfer System* (ECTS) que define a correspondência de crédito a horas de trabalho e anos acadêmicos; o Suplemento ao Diploma,

documento anexado ao diploma desde 2005, no qual são informadas as características da universidade em que o aluno concluiu o curso, o programa, os objetivos da aprendizagem do programa e os créditos recebidos; o Projeto *Joint Quality Initiative*, que objetiva produzir os “Descritores de Dublin” que especificam as competências gerais para os três ciclos; o Projeto *Tuning*, que criou grupos de trabalho com o objetivo de definir as competências necessárias a um grupo reduzido de carreiras. Os novos currículos estão sendo construídos a partir do *Transnational European Evaluation Project*, estudo que objetiva implementar um sistema comum de avaliação dos cursos, e o *Quality Culture Project*, que intenciona desenvolver uma cultura da qualidade nas universidades.

#### **4.2 O ensino de arquitetura no Brasil**

Na América do Sul o panorama do ensino superior na área de Arquitetura e Urbanismo não é dos mais alentadores. Especificamente no caso brasileiro, revela-se um quadro em que os problemas têm superado as condições de uma formação integral ancorada no incentivo à pesquisa, que possa contribuir para a prática profissional com maior eficácia, norteando os estudantes no desvendar dos caminhos a serem seguidos para o futuro exercício da profissão — de arquiteto ou de educador direcionado ao ensino da arquitetura. Acreditamos que nosso sistema educativo ainda carece de amadurecimento e de redefinições.

Tal situação se inicia por volta do decênio de 1950 e agrava-se a partir das décadas seguintes, quando a História da Arquitetura, uma das principais disciplinas do curso de Arquitetura e Urbanismo, passa a ocupar posição secundária, criando uma lacuna em um campo básico do conhecimento para a formação dos profissionais da área. Ao mesmo tempo, o contexto político e social dominante no país nesse período favorece a adoção de currículos voltados para as ciências econômicas e sociais, beneficiando a formação e a divulgação de uma prática que não agrega valor e se distancia, cada vez mais,

dos propósitos básicos da Arquitetura e do Urbanismo. A superficialidade no trato dos temas formais da arquitetura adquire proporções que não condizem com a realidade. Tentam-se impor idéias e ideais de recuperação espontânea dos espaços então tratados de forma equivocada. Segundo Dorfman (2007, não paginado),

A adoção do instrumental oriundo da Economia e da Sociologia deu-se normalmente através da porta aberta pelas disciplinas de planejamento urbano presentes em seus currículos. Estas áreas dos currículos converteram-se em núcleos de resistência e combate a formas do ensino da arquitetura e do urbanismo voltadas à percepção da cidade em seus aspectos construtivos, compositivos e plástico-formais, ou seja, da cidade como artefato cultural passível de fruição estética e artística. [...]. Cortadas as ligações da arquitetura e dos ambientes urbanos com sua própria história, viu-se a abordagem da história da arquitetura reduzida à condição de estudo de museologia diletante, desprovido de uma vinculação mais efetiva com questões suscitadas pela prática arquitetônica. [...] simultaneamente à amputação da história da arquitetura de sua dimensão técnico-construtiva, amputaram-se os aspectos técnicos construtivos de sua dimensão cultural e histórica.

A partir dos anos 1980, mais especificamente devido à liberação política efetiva verificada na campanha para a eleição presidencial de 1989, se prenuncia uma alteração do esquema praticado.

Na medida em que as propostas de mudança social passaram a contar com canais efetivos para sua expressão e concretização, [...] a oposição acadêmica perdeu sustentação. [...]. O progressivo descrédito a que ficou exposta a abordagem macro-sociológica e macroeconômica, no ensino e na prática arquitetônicos, resultado de sua incapacidade de fornecer a alunos e profissionais da área a formação cultural e os instrumentos necessários ao exercício da profissão, determinou a revalorização das formas tradicionais de ensino da história da arquitetura e do urbanismo, ou seja, daquelas formas voltadas à análise de edifícios e espaços construídos em suas características dimensionais, construtivas e plásticas (DORFMAN, 2007, não paginado).

Ainda segundo o autor, até o final dos anos 1990, a recusa à elaboração de uma abordagem especificamente arquitetônica ainda subsistia, caracterizando a teoria e o ensino da arquitetura no Brasil.

Criada em 5 de agosto de 1930, e federalizada pela Lei n. 971 de 1949, a Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais (EAUFMG) foi a primeira escola de arquitetura da América do Sul nascida independente das Escolas Politécnicas de Belas Artes e Filosofia. A EAUFMG tem desempenhado satisfatoriamente o seu papel de instituição de ensino, contando, para a obtenção dos bons resultados, com a competente atuação de seu corpo docente.

Atualmente existe no país pouco menos de uma centena de escolas especializadas na graduação de arquitetos e urbanistas. A questão que se levanta é sobre o tipo de formação oferecido por algumas dessas escolas e as alternativas que podem contribuir para que não se transformem em “agências de titulação”.

A profissão de arquiteto, no Brasil, foi formalizada a partir da fundação da Escola Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro, no início do século XIX. Até então a formação mais comum era a de engenheiro-arquiteto. Cabe ao Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CONFEA), e aos seus Conselhos Regionais (CREAs), regularizar e fiscalizar a profissão de Arquiteto e Urbanista, regulamentada oficialmente em 1933. A formação exigida para o exercício da função é o curso superior de Arquitetura e Urbanismo, que segue um currículo mínimo estabelecido pelo Ministério da Educação. Este currículo se divide em *disciplinas de fundamentação*, *disciplinas de profissionalização* e um *trabalho final de graduação*. O estágio profissional não é obrigatório, embora os próprios profissionais reconheçam haver aí uma falha na legislação, considerando o fato um retrocesso no ensino e na formação em relação aos países desenvolvidos. O exercício da atividade

envolve a matemática, as ciências sociais, a tecnologia, a política, a história, a filosofia e outras áreas igualmente complexas.

Não obstante tratar-se de uma profissão habitualmente desacreditada pela população em geral, que a rotula “um privilégio de ricos”, portanto, tradicionalmente elitista, os arquitetos e urbanistas têm suas atribuições definidas por leis, a partir do Decreto Federal n. 23.569/33, seguido pela Lei n. 5.194/66. A Resolução n. 218, de 29 de junho de 1973, do CONFEA, discrimina as atividades das diferentes modalidades profissionais da Engenharia, Arquitetura e Agronomia.<sup>4</sup>

Os professores, categoria que conjuga uma posição muito mais conceituada sob a perspectiva da sociedade de modo geral — são considerados profissionais indispensáveis —, também são regidos profissionalmente por leis que estabelecem sua função e suas responsabilidades. Entretanto, a maioria dos professores do ensino superior não tem a devida formação pedagógica. Nesse contexto, vale lembrar Carvalho (2003, não paginado), que corrobora nosso pensamento ao afirmar, com grande propriedade, que “professores de arquitetura são também arquitetos”. E podemos completar que arquitetos podem e devem ser mais do que professores de *somente* arquitetura. Em relação às escolas, consideramos relevante o seguinte ponto de vista:

Uma escola de arquitetura que não queira ser um escritório de expedição de títulos ou um centro de adestramento deverá manter os níveis de prática que constituíam a sabedoria do ofício de gerações anteriores, para encontrar aí, em face do conhecimento presente, as formas do ofício de um tempo futuro (HARRIES *apud* PEREZ, 1999:26).

As primeiras preocupações dos seres humanos se relacionaram à busca e obtenção do alimento e do abrigo. Portanto, podemos considerar que a arquitetura se constitui numa das primeiras atividades humanas praticadas com intenção objetiva, embora na época não fosse cogitada sequer a existência de

---

<sup>4</sup> Sobre o assunto, ver ANEXO.



qualquer ciência. Dos tempos mais remotos até o Renascimento, a atividade de projetar e executar essas intenções e necessidades sofre modificações conforme a evolução dos imperativos humanos. É notória a separação definitiva que se verifica, a partir do momento renascentista, entre as atividades do intelectual — o arquiteto — e as do executor — o operário. Se até aqui o mestre-construtor era o profissional responsável pela elaboração e execução do projeto, a distinção surgida faz aflorar novas possibilidades para o intelectual pensar não apenas o abrigo apropriado às condições de sobrevivência do ser, mas também outras, como seu uso adequado aliado à beleza, ao conforto, à salubridade, à integração do espaço e das formas estabelecidas para uma harmoniosa convivência social nos meios individual e coletivo. Produção e execução assumem seus lugares diferentes, bem como o distinto desempenho das funções, então bifurcadas, gera a produção de inovadoras idéias e novos ideais.

Os avanços e a complexidade cada vez maiores dos processos construtivos exigem que o arquiteto, especificamente o que atua na área educacional, reavalie sua tradicional postura. Ao aluno pede-se maior participação, esforço no aprofundamento crítico e na abertura de novos horizontes, para que não corra o risco de se “estabelecer” em um estágio infundável em escritório de arquitetura. Isso não significa que essa tomada de atitude pelo estudante, considerada a mais sensata, possa atenuar as falhas, distorções e omissões cometidas pelos cursos de arquitetura, que possivelmente não vêm contribuindo apropriadamente para a formação e o bom desempenho dos novos profissionais.

Na análise de Schön (2000), muitos alunos se sentem perdidos quando tentam iniciar a produção de um projeto arquitetônico, devido às falhas de comunicação de seus orientadores, que não sabem explicar o que é um projeto, porque têm uma habilidade limitada de dizer o que sabem e devido a algumas particularidades tipicamente básicas do processo projetual, que normalmente não se consegue enunciar de forma elucidativa. Conclui o autor

que os professores, nesse caso, acabam se comportando como arquétipos de pseudofilósofos, que entre abstrações generalizadas e inconcludentes transitam, sem, contudo, conseguirem guiar. O processo de comunicação que se apresenta nessa fase não é fácil, entretanto o entendimento tende a chegar à mesma proporção em que o orientador se torna capaz de atuar individualmente com cada aluno.

Um grave problema que pode ser identificado nas escolas de arquitetura, no contexto enunciado, é o distanciamento que os arquitetos recém-integrados ao mercado de trabalho sentem ao se deparar com a prática da profissão. Segundo Hitchcock (1964:98),

Assim como as crianças raramente são capazes de transferir para a vida adulta o imediatismo e a qualidade essencial de suas precoces obras espontâneas, a maioria dos estudantes de Arquitetura se perde quando confrontada com os problemas do transplante de uma magnífica idéia para a realidade tridimensional.

Ou seja, a escola apresenta aos alunos uma visão acadêmica, geralmente distanciada da realidade construtiva, tornando-se uma espécie de ficção arquitetônica, o que faz com que muitos jovens arquitetos abandonem a carreira em busca de outros caminhos profissionais, sepultando investimentos econômicos e de tempo, além de vocações genuínas. Para o autor, o professor de ensino superior não é apenas quem transmite os conhecimentos adquiridos por meio de estudos e de sua própria experiência, mas aquele que “incita a observação” (HITCHCOCK, 1964:98). Absorvendo informações e praticando constantemente, o aluno poderá solucionar os problemas que lhe serão apresentados no transcorrer da vida profissional. A escola, portanto, deveria, em primeira instância, promover a interação professor e aluno.

Embora não possamos comprovar quais seriam os métodos eficientes para a obtenção da qualidade em termos de ensino e de aprendizagem, acreditamos que cabe ao professor orientar os estudantes, estimulando a observação do

cotidiano através de experimentos, hipóteses e conclusões, para que esses desenvolvam o conhecimento por meio da pesquisa sistemática. Cada indivíduo, independentemente de sua idade cronológica, tem suas particularidades que devem ser consideradas durante o aprendizado. *O tempo necessário* para que o “saber” seja adquirido é diferente entre as pessoas. Quando o indivíduo tem um início mais lento nem sempre significa que seja incapaz ou despreparado para equacionar um problema. O talento individual não depende da rapidez do raciocínio, mas da forma como se enfrenta determinada situação ou da forma como se é estimulado a enfrentá-la. O orientador deveria, então, buscar o ritmo certo, evitando comparações entre os discentes. O ambiente no qual devem ser inseridos precisa, a cada instante, provocá-los, desafiando-os na busca de solução de questões que gerem desequilíbrio. É necessário criar um diálogo capaz de transmitir mensagens recíprocas, em palavras e através da apreciação dos resultados obtidos, revelando, desse modo, se o conteúdo foi apreendido. Ao docente cabe responder com conselho, crítica, explicação, descrições e, também, com sua própria performance (SCHON, 2000).

A avaliação da área de Arquitetura e Urbanismo no Brasil é feita com base em exames específicos que objetivam avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades e competências para a atualização permanente e aos conhecimentos sobre as realidades brasileira e mundial. Sabemos que não existem regras fixas para os professores dentro da sala de aula, mas caminhos a serem trilhados, respeitando a individualidade de cada um, sem que isso interfira no aprendizado. Como singularmente define Hoffman (1988:118): “[...] inútil tentar descrever o que não se viu, o que não foi trabalhado e nem motivo de reflexão”. Tal afirmação, aliada à nossa experiência como arquiteto e professor, nos motivou para a realização de uma pesquisa que nos capacitasse na formulação de uma proposta de reflexão construtiva a respeito da prática educacional. Na análise dos elementos colhidos, pudemos identificar antigas e novas percepções que podem estar sinalizando a existência de um perfil

merecedor de tratamento e atuação mais atenciosos por parte das diversas entidades envolvidas no campo do ensino superior de Arquitetura e Urbanismo.

## 5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para o desenvolvimento desta dissertação, elaboramos uma pesquisa, através de dois questionários direcionados a públicos-alvo distintos — profissionais graduados e estudantes de arquitetura —, a fim de avaliar a realidade da relação escola-vida profissional. Os questionários foram enviados via correio eletrônico, para que cada um respondesse conforme sua disponibilidade de tempo. Algumas respostas foram praticamente imediatas e outras ocorreram em uma semana. O **Questionário 1**, com 15 questões, destinou-se a 20 profissionais, e o **Questionário 2**, contendo 16 perguntas, foi encaminhado a 40 estudantes de Arquitetura e Urbanismo.

Para poder identificar e decidir o universo a ser estudado, enviamos os questionários a diversos arquitetos com características diferentes, como local e tempo de graduação, idade, atuação diferenciada na vida profissional. Procuramos entrevistar pessoas formadas no estado do Rio de Janeiro — por ter sido o estado onde me formei —, na capital mineira e também no interior de Minas Gerais, além de algumas que ali exercem a profissão.

Foram passados os seguintes questionários:

### **Questionário 1**

1. Quais foram as expectativas anteriores ao curso?
2. Como foi o primeiro contato com o curso?
3. Você recebeu informações a respeito da grade curricular?
4. Você tinha conhecimento da importância de cada disciplina que lhe era ministrada?
5. Qual foi a melhor disciplina da graduação e por quê?
6. Qual foi a pior disciplina da graduação e por quê?

7. Sem citar nome, qual foi o melhor professor ou orientador e por quê?
8. Sem citar nome, qual foi o pior professor ou orientador e por quê?
9. As suas dúvidas eram sanadas pelos professores?
10. Como era a relação dos professores com os alunos?
11. Como você se sentia com a aproximação do final do curso?
12. Quase arquiteto, como você enfrentou o seu trabalho final de graduação?
13. Durante o período da graduação você fez estágio? Se você respondeu “sim”, em que isto colaborou no seu aprendizado? Se você quiser, faça algum comentário a respeito da questão.
14. Com o diploma na mão, como foi enfrentar o seu primeiro trabalho?
15. Se você fosse iniciar a vida acadêmica hoje, como gostaria que ela fosse? O que necessitaria ser reformulado ou acrescentado?

## **Questionário 2**

1. Qual a expectativa que você tinha antes de iniciar o curso de arquitetura?
2. Como classificaria o primeiro contato com o curso?
3. Você recebeu informações a respeito da grade curricular?
4. Você tem conhecimento da importância de cada disciplina que lhe é ministrada?
5. Em sua opinião, qual foi ou está sendo a melhor disciplina da graduação e por quê?
6. Em sua opinião, qual foi ou está sendo a pior disciplina da graduação e por quê?
7. Como você descreveria um bom professor ou orientador?
8. Como você descreveria um péssimo professor ou orientador?
9. As suas dúvidas são sanadas pelo professor?
10. Como é a relação dos professores com os alunos?
11. Como você se sente no início do curso? (alunos do 1º ao 4º período)  
Como você se sente no meio do curso? (alunos do 5º ao 7º período)  
Como você se sente no final do curso? (alunos do 8º ao 10º período)
12. Quase arquiteto, como você está enfrentando o seu trabalho final de graduação? (para os formandos).

13. Durante o período da graduação você fez ou faz estágio? Se você respondeu “sim”, em que isto colabora no seu aprendizado? Se você respondeu “não” em que isto pode prejudicar o seu aprendizado? Se quiser, faça algum comentário sobre a questão.
14. Dê sua opinião sobre fazer trabalhos em grupo.
15. Dê sua opinião sobre fazer trabalhos individualmente.
16. Se você fosse iniciar a vida acadêmica hoje, como gostaria que ela fosse? O que necessitaria ser reformulado ou acrescentado?

Como todos os entrevistados são pessoas conhecidas, inclusive do círculo de amizades, tivemos a intenção de deixá-los à vontade nas respostas, evitando a entrevista pessoal e enviando os questionários por meio eletrônico. O processo de leitura das respostas se efetivou com absoluta imparcialidade.

Estruturamos em um só questionário todas as respostas, analogamente agrupadas, em cores diferenciadas e ordenamento alfabético, a fim de facilitar a leitura e poder compará-las entre si. Dessa forma, foi possível identificar e traçar um paralelo das respostas.

Tínhamos, *a priori*, a intenção de trabalhar com arquitetos com no máximo dez anos de graduação, mas percebemos, mediante a leitura das respostas, que os problemas continuam os mesmos na interação do ensino de arquitetura com a vida profissional. Ficamos bastante surpresos com essa constatação e decidimos ampliar o estudo para pessoas que já tivessem atingido até 25 anos de formatura. Os arquitetos entrevistados não informaram cursos de especialização; apenas o que se relacionava com mestrado e graduação.

A seguir são apresentados os relatos dos resultados da pesquisa com as respectivas análises. Para as análises, usamos o método comparativo das respostas. Todas as respostas às questões de cada questionário estão transcritas no APÊNDICE. Embora se trate de levantamento feito por

amostragem, acreditamos que o conteúdo apresentado seja esclarecedor para a proposta deste trabalho.

## 5.1 Descrição e análise dos resultados (Questionário 1)

Número de entrevistados: 20 profissionais

Sexo: masculino: 8  
feminino: 12

Idade: menor: 24  
maior: 47

Faixa etária: 24 até 29 – 11 arquitetos  
30 até 39 – 03 arquitetos  
40 até 47 – 06 arquitetos

Duração do curso: média de 5 anos

Tempo de formado: 0 até 05 anos – 08 arquitetos  
5 até 10 anos – 05 arquitetos  
10 até 15 anos – 01 arquiteto  
15 até 20 anos – 03 arquitetos  
20 até 25 anos – 03 arquitetos

Estabelecimentos de graduação:

Faculdade Metodista Izabela Hendrix: 01  
Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais: 16  
Universidade de Alfenas – UNIFENAS: 01  
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro: 01  
Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal de Viçosa: 01

Titulação: Mestre: 02  
Mestrando: 08  
Graduado: 10



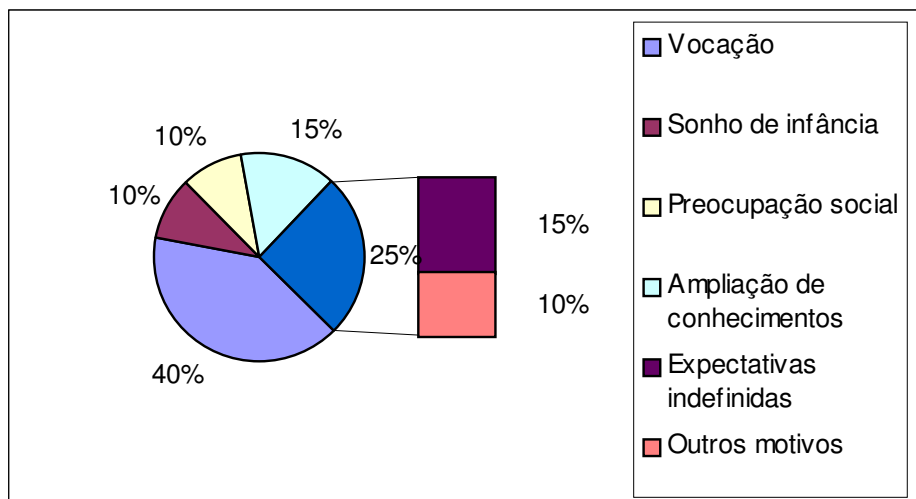
## 5.2 Relato da pesquisa (Questionário 1)

### 1. Quais foram as expectativas anteriores ao curso?

**Total de respostas recebidas: 20 (100% dos entrevistados)**

**Resultado:** Grande parte dos entrevistados (40%) apontou a vocação e a possibilidade de realização do sonho profissional. A seguir, as expectativas refletem a necessidade de ampliação dos conhecimentos (15%), seguidas pela vontade de aplicar os benefícios da Arquitetura na área social (10%) e a concretização de um sonho de infância (10%). Quinze por cento dos entrevistados declararam não ter expectativas definidas, ao passo que 5% escolheram o curso por influência da família em detrimento da vocação. Apenas um entrevistado admitiu a escolha do curso com base nas provas eliminatórias do vestibular.

**Análise:** A pesquisa pode apontar que a vocação profissional não é um fator preponderante na escolha do curso, como nos mostra o GRAF. 1, mas que existem muitos caminhos que levam o aluno a optar pela arquitetura, por exemplo, um sonho de infância, sem que isso esteja determinando a vocação.



**GRÁFICO 1 – Expectativas relativas ao curso**

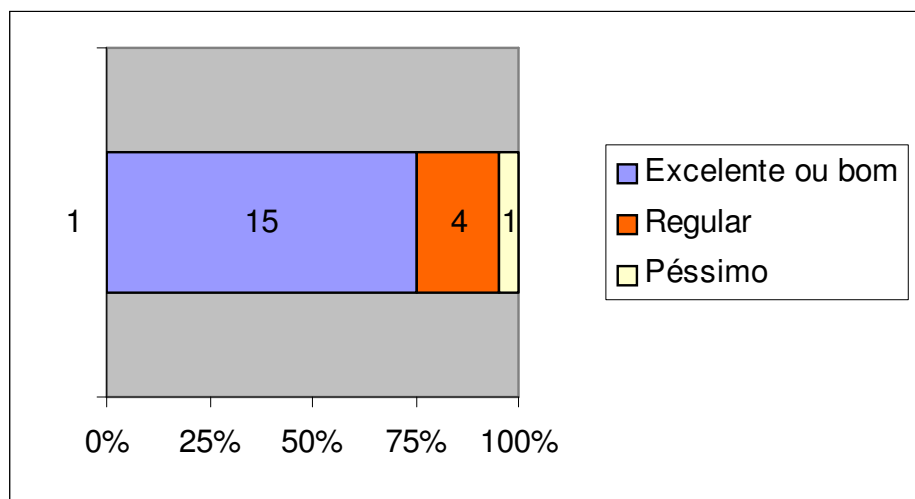
Fonte: Elaborado pelo autor

## 2. Como foi o primeiro contato com o curso?

**Total de respostas recebidas: 20 (100% dos entrevistados)**

**Resultado:** Entre os entrevistados, 75% consideraram o primeiro contato com o curso bom ou excelente e 20% o apontaram como regular. Somente 5% o consideraram péssimo, conforme nos mostra o GRAF. 2, a seguir.

**Análise:** Acredita-se que esse pequeno percentual de entrevistados que considerou péssimo o primeiro contato com o curso represente as pessoas que não tinham aptidão alguma para a profissão e não seguiram a carreira de arquiteto.



**GRÁFICO 2 – Contato inicial com o curso**

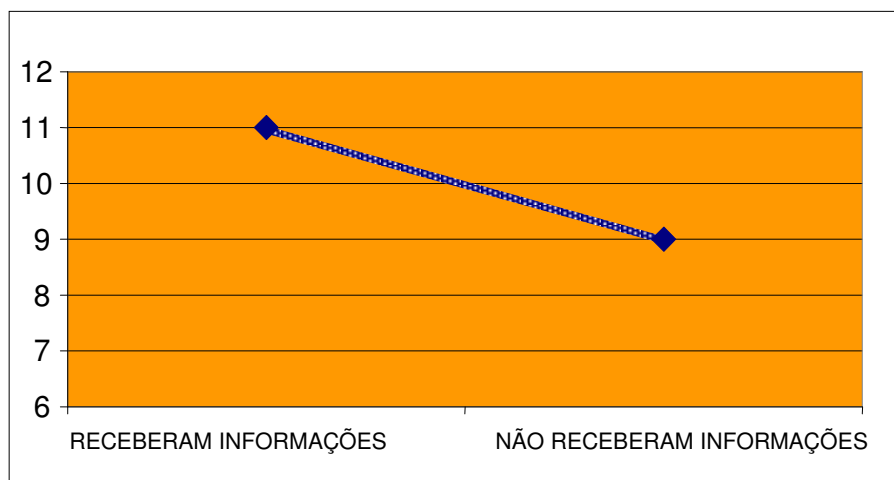
Fonte: Elaborado pelo autor

### 3. Você recebeu informações a respeito da grade curricular?

Total de respostas recebidas: 20 (100% dos entrevistados)

**Resultado:** Onze profissionais (55%) responderam que tiveram informações a respeito da grade curricular, mas desconheciam seu conteúdo, apenas recebiam a listagem de todas as matérias básicas e optativas disponíveis. Alguns consultaram o catálogo de graduação para obter a informação. Responderam NÃO nove entrevistados (45%) (ver GRAF. 3).

**Análise:** Essas respostas podem sinalizar uma provável ausência de preocupação com o assunto por parte da administração escolar. O desconhecimento da grade curricular pode influenciar negativamente no cumprimento das disciplinas; os alunos não percebem a correlação que existe entre elas e acabam fazendo um curso no qual não são capazes de fazer as conexões adequadas. A grade curricular é totalmente amarrada pelas disciplinas e suas correlações. O aluno somente toma conhecimento da importância de uma disciplina quando lhe é cobrado pelos professores.



**GRÁFICO 3 – Informações a respeito da grade curricular**

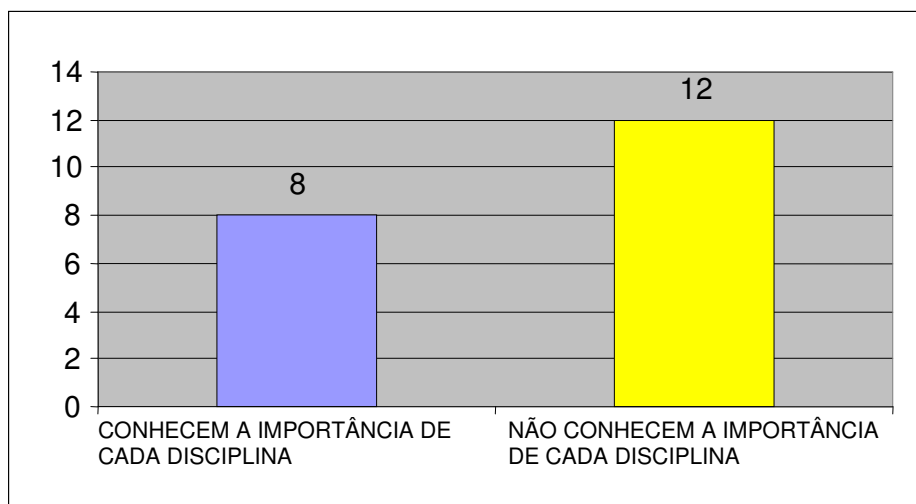
Fonte: Elaborado pelo autor

#### 4. Você tinha conhecimento da importância de cada disciplina que lhe era ministrada?

**Total de respostas recebidas: 20 (100% dos entrevistados)**

**Resultado:** Um total de 60% não sabia avaliar a razão de algumas disciplinas serem ministradas naquele curso. Os outros 40% dos entrevistados, apesar de terem respondido SIM, não foram convincentes quanto ao conhecimento da importância das disciplinas. Os dados estão representados no GRAF. 4.

**Análise:** O quadro apresentado nos leva a crer no despreparo, à época, e na falta de visão global do recém-ingresso na universidade, não conseguindo estabelecer os vínculos das demais áreas do saber com a sua formação. Somente no final do curso é que os alunos começam a entender a importância de cada matéria, embora alguns ainda saiam da escola sem o entendimento da correlação das disciplinas. Somente sentem falta disso depois de formados.



**GRÁFICO 4 – Grau de conhecimento da importância das disciplinas**

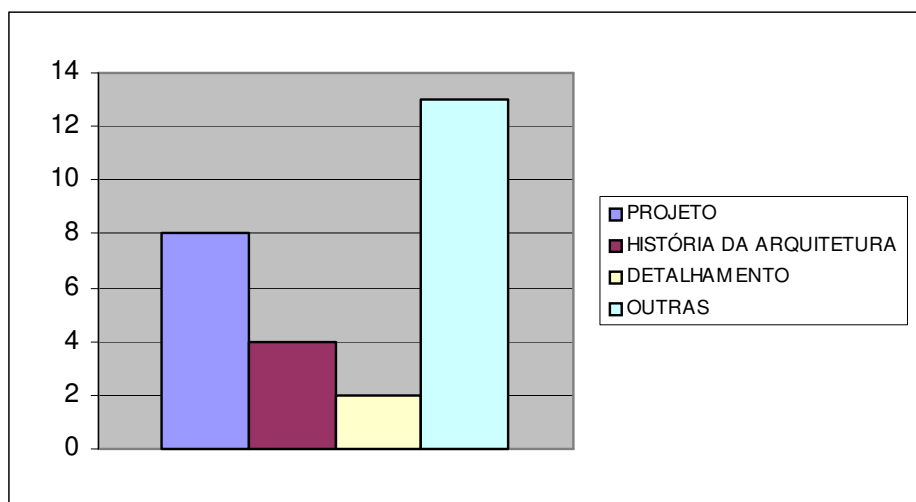
Fonte: Elaborado pelo autor

## 5. Qual foi a melhor disciplina da graduação e por quê?

**Total de respostas recebidas: 20 (100% dos entrevistados)**

**Resultado:** As disciplinas mais citadas foram Projeto (8 vezes), História da Arquitetura (4 vezes) e Detalhamento (2 vezes). Foram também apontadas: Arquitetura sem Barreiras, Informática Aplicada, Arquitetura de Interiores, Desenho Artístico, Instalações Elétricas, Filosofia Ambiental, Introdução à Arquitetura e Urbanismo, Desenho Técnico, Expressão e Representação, Fotografia, Aço Inox, Patrimônio Cultural e Trabalho Final de Graduação, conforme pode ser visto no GRAF. 5.

**Análise:** Além das preferências naturais de cada um, verificou-se que, sem considerar os nomes das disciplinas apontadas como as melhores, os aspectos positivos relacionam-se com frequência ao desempenho dos professores: aliavam a teoria à prática, cobravam resultados, eram habilidosos, participantes, atenciosos, conseguiam explicar os conteúdos com clareza, enfim, despertavam e mantinham o interesse dos alunos, independentemente do grau de dificuldade de cada matéria.



**GRÁFICO 5 – Melhores disciplinas da graduação**

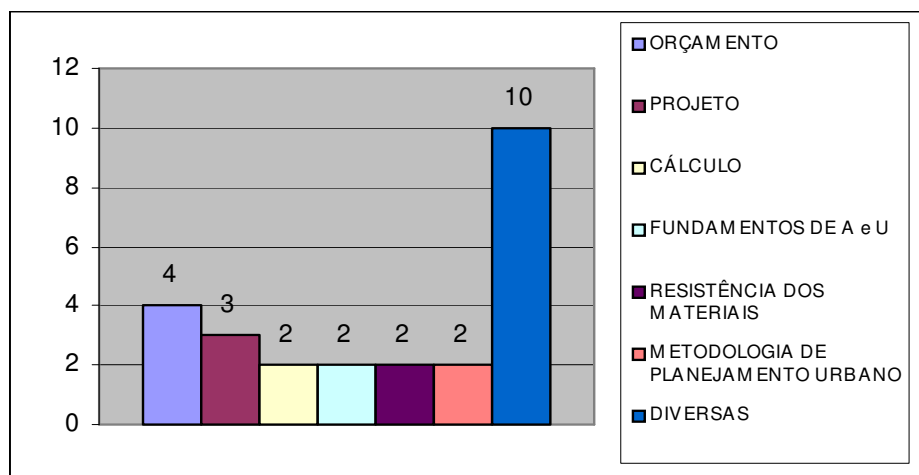
Fonte: Elaborado pelo autor

## 6. Qual foi a pior disciplina da graduação e por quê?

**Total de respostas recebidas: 20 (100% dos entrevistados)**

**Resultado:** Foram citadas as seguintes disciplinas: Orçamento (4 vezes); Projeto (3 vezes); Cálculo, Fundamentos da Arquitetura e Urbanismo, Resistência dos Materiais e Metodologia de Planejamento Urbano (2 vezes); além de História da Arquitetura, Administração de Obras, Desenho Artístico, Higiene da Habitação, Organização do Trabalho, Urbanismo e as que se referiam à Tecnologia, Teoria, Estética e Filosofia de maneira geral. Este resultado se encontra representado no GRAF. 6.

**Análise:** Aqui, novamente, não se trata propriamente das disciplinas, mas das causas que as levaram a serem consideradas “piores”, quais sejam, falta de qualificação e de postura profissional dos professores: eram considerados despreparados, desatualizados, desmotivados, comportavam-se de forma inconveniente dentro da escola, sem a devida observância dos princípios que regem as relações interpessoais. Aliam-se a esses fatores o conteúdo de algumas disciplinas e o material didático adotado, também considerados desatualizados, além da falta de interesse e de motivação dos próprios estudantes. A pesquisa mostrou que, como prevíamos, a atuação do professor é essencial para o desempenho dos alunos nas diversas disciplinas.



**GRÁFICO 6 – Piores disciplinas da graduação**

Fonte: Elaborado pelo autor

**7. Sem citar nome, qual o melhor professor ou orientador e por quê?****Total de respostas recebidas: 20 (100% dos entrevistados)**

**Resultado:** As respostas foram as mais diversas, desde o que simplesmente “exige muito” até aquele que “sabia perceber o potencial do trabalho de cada aluno e fazê-lo desenvolver seguindo seu caminho”.

**Análise:** É considerado o melhor professor aquele que sabe como fazer o aluno aprender, tem domínio do assunto e rigor técnico, é dedicado e atencioso, orienta e avalia com seriedade, é exigente sem desabonar ou anular o aluno, incentiva a busca por novos conhecimentos em outras fontes além da escola, é assíduo e pontual. Enfim, um profissional competente e comprometido com seu ofício.

**8. Sem citar nome, qual o pior professor ou orientador e por quê?****Total de respostas recebidas: 20 (100% dos entrevistados)**

**Resultado:** As características apontadas foram: a ausência de compromisso com a profissão, intransigência, acomodação, bem como a falta da necessária qualificação para o desempenho satisfatório de sua missão. Também foram citadas as falhas na comunicação com os alunos.

**Análise:** Esse ponto, possivelmente, seja o ápice da pesquisa, como já pudemos perceber pela experiência profissional como professor de projetos de arquitetura. Verificamos que a atuação do professor é de suma importância para o aprendizado dos alunos. As respostas nos mostram professores apáticos e despreparados, sem interesse algum pelo aluno e em transmitir o conhecimento. Ou seja, o professor que nada acrescenta à capacidade do aluno e não o ajuda a desenvolver suas habilidades de projeto. A pesquisa nos faz acreditar que o professor tem que se preocupar com o fato de o aluno estar aprendendo ou não, e cobrar por esse aprendizado.

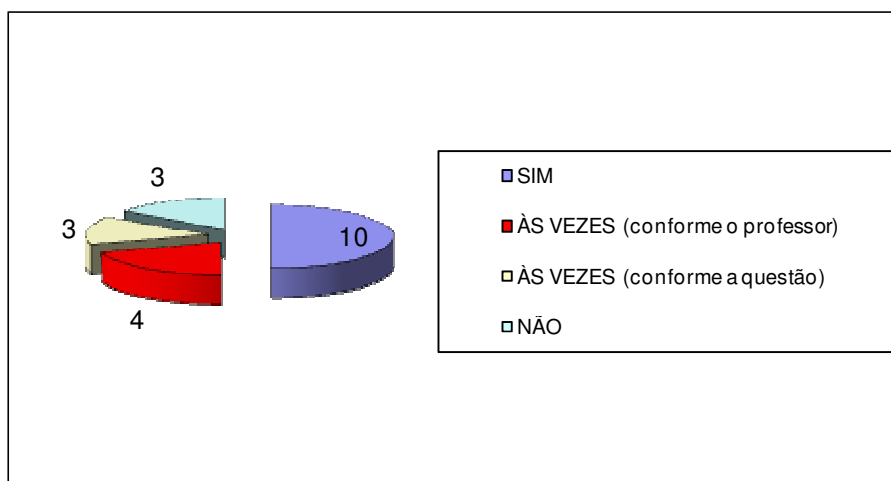


## 9. As suas dúvidas eram sanadas pelos professores?

**Total de respostas recebidas: 20 (100% dos entrevistados)**

**Resultado:** Normalmente as dúvidas eram sanadas, mas em alguns casos persistiam sem o devido esclarecimento. Cinquenta por cento dos entrevistados responderam que, na maioria das vezes, suas dúvidas eram sanadas e que eram bem atendidos, ao passo que 20% acharam que dependia do professor; 15% afirmaram que às vezes sim, pois isso envolvia a subjetividade da questão; e 15% foram categóricos na afirmação de que suas dúvidas não eram sanadas, como pode ser visto no GRAF. 7.

**Análise:** Observa-se que muitos professores ficavam restritos à sua área de conhecimento, com a cultura geral relegada ao segundo plano. Muitas vezes era preciso pedir o auxílio de professores de outras disciplinas ou pesquisar o assunto fora da escola.



**GRÁFICO 7 – Esclarecimento de dúvidas**

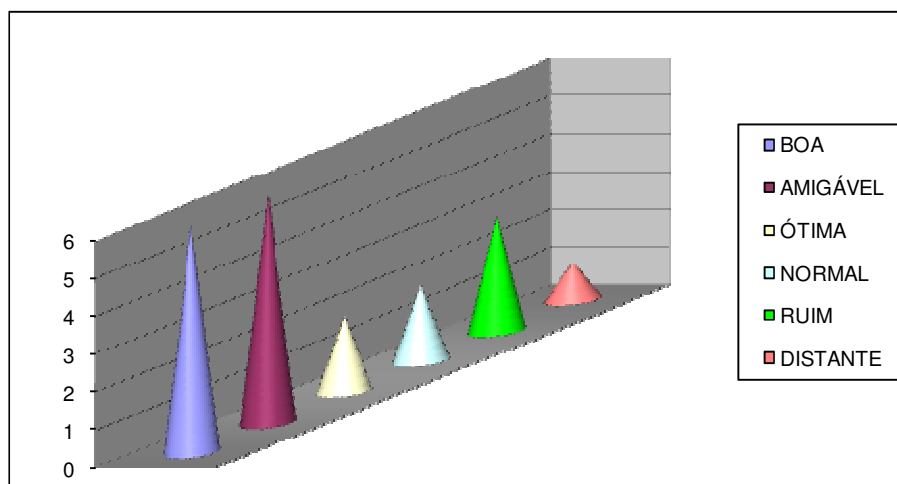
Fonte: Elaborado pelo autor

## 10. Como era a relação dos professores com os alunos?

**Total de respostas recebidas: 20 (100% dos entrevistados)**

**Resultado:** Trinta por cento responderam que a relação entre professores e alunos era boa e outros 30% disseram ser bastante amigável. Somente 10% a consideraram ótima; 10% afirmaram que era normal; 15% que era ruim e apenas 5% a qualificaram como distante (ver GRAF. 8).

**Análise:** De maneira geral a relação foi considerada “boa” e “amigável”, mas as respostas deixam transparecer certa indiferença quanto ao tema, dando a entender que não era tão importante. Entretanto, as opiniões destacaram que o professor que motiva a turma sempre é bem aceito.



**GRÁFICO 8 – Relacionamento entre professores e alunos**

Fonte: Elaborado pelo autor

**11. Como você se sentia com a proximidade do final do curso?****Total de respostas recebidas: 20 (100% dos entrevistados)**

**Resultado:** As respostas apontam uma experiência repleta de sentimentos ambíguos. Pode-se perceber que a esses — comuns nessa fase da graduação, como angústia, ansiedade, tensão, total ignorância, preocupação e incerteza — misturam-se as sensações de alívio, otimismo, liberdade, esperança e tranquilidade, em contraponto à incerteza em relação à próxima etapa (o mercado de trabalho).

**Análise:** O distanciamento da escola de arquitetura com o mercado de trabalho traz insegurança ao aluno. Essa relação deveria ser mais estreita, talvez até levando para a escola exemplos de profissionais de arquitetura nas mais diferentes atuações no mercado de trabalho, para que mostrem, por meio de suas experiências, os caminhos que podem ser trilhados por um recém-formado.

## **12. Quase arquiteto, como você enfrentou o seu trabalho final de graduação?**

**Total de respostas recebidas: 20 (100% dos entrevistados)**

**Resultado:** Doze formandos encararam com tranquilidade, calma e dedicação a meta final, ao passo que oito a consideraram uma experiência angustiante, tensa, repleta de dificuldades, insegurança e ansiedade, além da sensação de imaturidade. Foi também citada a oportunidade de usufruir a infra-estrutura oferecida pela escola e feitas várias referências positivas às orientações recebidas.

**Análise:** Essas respostas nos apontam uma possível carência do uso da estrutura da própria escola para que o aluno tome conhecimento do que realmente o curso de arquitetura pode oferecer durante o período de graduação. No Trabalho Final de Graduação é que o aluno toma conhecimento do que a escola sempre lhe oferece, e ele não utiliza ou ignora. Percebemos que somente nos meses finais, que antecedem a conclusão do curso, é que se dão conta do que deveriam aprender para enfrentar o mercado de trabalho, que muitas vezes é hostil com o recém-graduado, não lhe dando oportunidade e crédito para desenvolver a profissão.

**13. Durante o período da graduação você fez estágio?**

**Se você respondeu “sim”, em que isso colaborou no seu aprendizado?**

**Se você quiser, faça algum comentário sobre a questão.**

**Total de respostas recebidas: 20 (100% dos entrevistados)**

**Resultado:** 100% de respostas positivas.

**Análise:** Como todas as respostas foram positivas, reforçamos a convicção de que a prática profissional auxilia no amadurecimento e no desenvolvimento da capacidade de tomar decisões diante dos fatos inesperados do dia-a-dia, através do esforço próprio e da convivência em grupo com profissionais experientes da área. Acreditamos que o estágio seja o complemento indispensável ao curso e deveria ser obrigatório. Ele pode ser o elo que falta para que o ensino de arquitetura possa realmente ser o agente transformador da prática profissional, propiciando ao aluno condições de aplicar os conhecimentos adquiridos na escola e exigir mais empenho dos docentes.

**14. Com o diploma na mão, como foi enfrentar o seu primeiro trabalho?****Total de respostas recebidas: 20 (100% dos entrevistados)**

**Resultado:** Como a maioria já fazia estágio ou trabalhava em escritórios de arquitetura, a situação foi tida como uma seqüência natural dos acontecimentos. Do ponto de vista técnico, de modo geral, não houve problemas. Esses foram surgindo à medida que os novos profissionais tomavam consciência de seu quase total desconhecimento (despreparo) em relação aos mecanismos do mercado, uma vez que durante o estágio se dedicaram mais à prática projetual.

**Análise:** Parece-nos haver uma tendência de os estudantes que já estejam estagiando em algum escritório de arquitetura ou empresa serem aproveitados como profissionais graduados. Reforça-se, assim, a necessidade do estágio obrigatório durante a formação profissional, estreitando os laços entre a academia e o mercado de trabalho, proporcionando ao aluno o contato com a realidade profissional e alertando sobre a necessidade da inter-relação das disciplinas, que aos olhos dos discentes não merece crédito.

**15. Se você fosse iniciar a vida acadêmica hoje, como gostaria que ela fosse? O que necessitaria ser reformulado ou acrescentado?**

**Total de respostas recebidas: 20 (100% dos entrevistados)**

**Resultado:** A maior preocupação notada se refere à integração entre as disciplinas e à necessidade de que o aluno receba orientação dirigida, desde o início do curso, sobre o motivo do estudo de certos temas, apontando sua utilidade futura. O processo de orientação, conforme os entrevistados, deveria ser reformulado, com melhor aproveitamento do tempo dentro da escola. Com relação aos professores de projetos, sugerem-se avaliações mais objetivas dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, para evitar a completa modificação da idéia original. Uma opinião é a de que a faculdade deveria trabalhar em conjunto com empresas e instituições governamentais, com estágios valendo créditos na graduação. São ainda apontados, como requisitos para melhoria do ensino de arquitetura, a inclusão de disciplinas teóricas (Sociologia, Filosofia e Antropologia com foco em Arquitetura e Urbanismo) e aprofundamento nas disciplinas referentes à análise crítica e histórica da arquitetura. Realçamos a seguinte declaração: “Gostaria que todos os professores fossem de fato educadores apaixonados por arquitetura e urbanismo e pelo privilégio de ajudar/ensinar o próximo”.

**Análise:** Essa última questão vem nos mostrar, conforme nossa experiência de seis anos como educador na área de projetos de arquitetura, tanto na Universidade Federal de Minas Gerais — onde estivemos por dois anos —, ou atualmente no Centro Universitário de Belo Horizonte – UNI-BH, que uma maior interação entre a universidade e o mercado de trabalho é de extrema importância. Com uma integração horizontal de disciplinas, essa possibilidade se apresenta, pois na realidade profissional as ações não são dispersas, mas interligadas.

### 5.3 Descrição e análise dos resultados (Questionário 2)

Número de entrevistados: 40 alunos

Sexo: masculino: 05

feminino: 35

Idade: menor: 18

maior: 43

Faixa etária: 1º ao 4º período: 18 a 27 anos

5º ao 7º período: 20 a 43 anos

8º ao 10º período: 22 a 23 anos

Período escolar: 1º ao 4º período: 12 alunos

5º ao 7º período: 21 alunos

8º ao 10º período: 07 alunos

Estabelecimento de ensino: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo do Centro  
Universitário Belo Horizonte – UNI-BH



#### 5.4 Relato da pesquisa (Questionário 2)

##### 1. Qual a expectativa que você tinha antes de iniciar o curso de arquitetura?

**Total de respostas recebidas: 37 (92,5% dos entrevistados)**

**Resultado:** As expectativas se mostraram as mais variadas, passando por “é se eu iria projetar a minha própria casa” até “ser uma boa arquiteta no futuro”. A preocupação maior era conseguir boa formação profissional e aplicar os conhecimentos adquiridos em prol da melhoria de vida das pessoas. Enquanto alguns entrevistados declararam que não tinham expectativas definidas, outros se mostraram decepcionados com o curso. Um entrevistado se disse “encantado” e houve até uma aluna que declarou ser o curso muito chato.

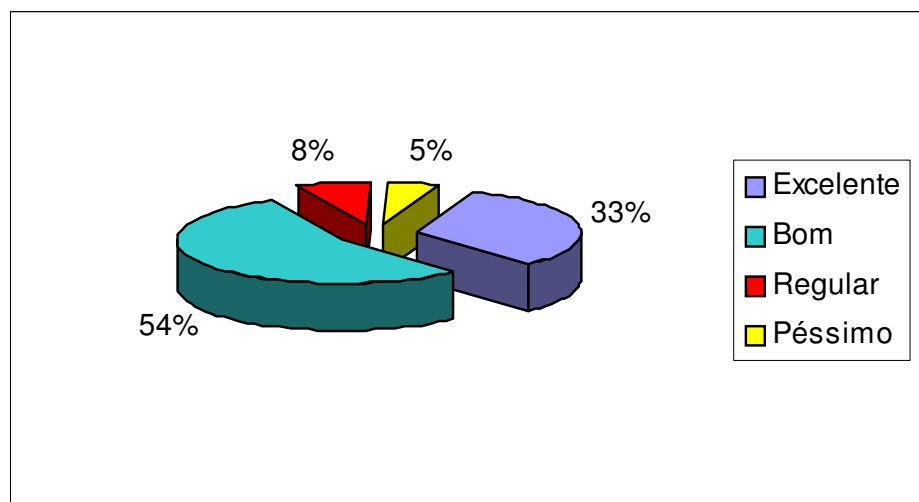
**Análise:** A maioria dos estudantes começa o curso sem ter a noção do que ele realmente seja. Isso talvez possa sinalizar o motivo da grande evasão verificada nos primeiros períodos e que talvez, durante o segundo grau, as escolas não estejam propiciando o conhecimento necessário sobre cada curso universitário. Em países do primeiro mundo, é comum que o aluno, antes de optar por um determinado curso superior, faça um breve estágio em algum local onde a profissão é exercida. Assim sendo, esse primeiro contato pode ajudar a definir se o caminho pretendido é realmente o escolhido. Alguns alunos acabam até mesmo optando por outros cursos e passam pelo processo já feito, para garantir que o caminho possa ser aquele almejado.

## 2. Como classificaria o primeiro contato com o curso?

**Total de respostas recebidas: 40 (100% dos entrevistados)**

**Resultado:** Verificou-se índice positivo no primeiro contato com o curso (33% dos entrevistados o consideraram excelente e 54% o classificaram como bom). Somente 13% das respostas apontaram esse início como regular ou péssimo, por motivos não especificados ou por dificuldades com relação a alguma habilidade pessoal (ver GRAF. 9).

**Análise:** Repete-se aqui, como na pesquisa com os arquitetos, a constatação de que maioria dos alunos tem boa impressão no primeiro contato com o curso e que somente uma pequena parcela o considera regular ou péssimo. Talvez porque, no início, exista ainda uma expectativa com relação ao que vem pela frente, ou seja, aquilo que eles acreditam poder encontrar na sua graduação.



**GRÁFICO 9 – Classificação do primeiro contato com o curso**

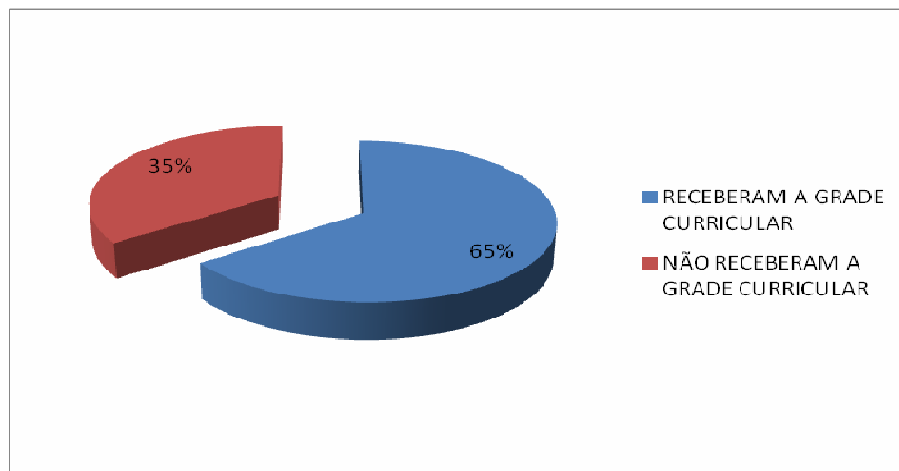
Fonte: Elaborado pelo autor

### 3. Você recebeu informações a respeito da grade curricular?

**Total de respostas recebidas: 40 (100% dos entrevistados)**

**Resultado:** Dez entrevistados (25%) declararam ter recebido a grade, não especificando de que forma. Dezesesseis respostas, representando 40% do universo pesquisado, atestaram que os alunos tiveram acesso à grade curricular por conta própria, através de busca nos *sites* das universidades, ao passo que 14 estudantes (35%) informaram não ter recebido a grade ou tomaram conhecimento somente quando ficou disponível no *site* da instituição, conforme mostrado no GRAF. 10.

**Análise:** Esse resultado nos leva a crer que as escolas de arquitetura pecam ao não repassar aos iniciantes a grade curricular nos primeiros dias de aula, pois, ao recebê-la, podem iniciar o curso sabendo o que encontrarão pela frente. Mesmo estando disponível nos *sites* das escolas, os estudantes acabam muitas vezes lendo a grade, mas ficam por entender o seu significado.



**GRÁFICO 10 – Recebimento da grade curricular**

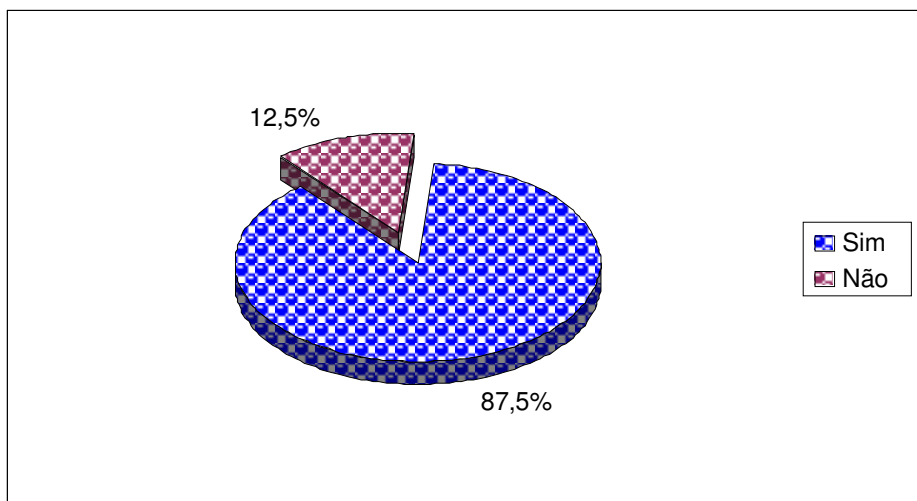
Fonte: Elaborado pelo autor

**4. Você tem conhecimento da importância de cada disciplina que lhe é ministrada?**

**Total de respostas recebidas: 40 (100% dos entrevistados)**

**Resultado:** Cinco entrevistados (12,5%) admitem não saber a relevância de algumas disciplinas, não conseguem alcançar o sentido de seu estudo e sua aplicação prática na profissão. Os demais 35 estudantes (87,5%) ratificam esse conhecimento, embora alguns critiquem os professores que não conseguem passar, com clareza, a aplicabilidade futura desses conteúdos. Os dados podem ser verificados no GRAF. 11.

**Análise:** Acreditamos tratar-se da falta de maior interação entre o corpo docente e a prática profissional, visto que, em respostas anteriores, verifica-se a inabilidade de alguns professores em repassar não só a teoria, mas focá-la na inter-relação disciplinar.



**GRÁFICO 11 – Grau de conhecimento a respeito da importância das disciplinas**

Fonte: Elaborado pelo autor

**5. Em sua opinião, qual foi ou está sendo a melhor disciplina da graduação e por quê?**

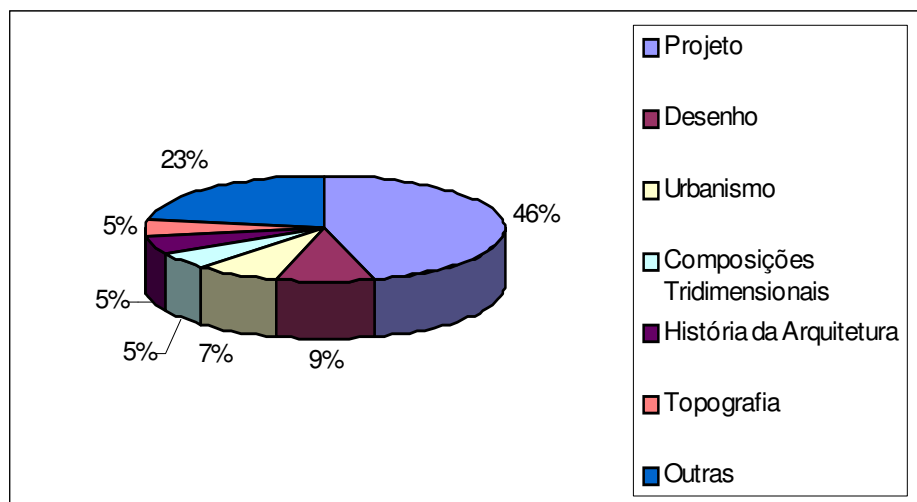
**Total de respostas recebidas: 40 (100% dos entrevistados)**

**Resultado:** A disciplina Projeto (em diversas fases do curso) é a mais citada por representar a base para a prática profissional futura. Em seguida são consideradas também de grande importância: Desenho (por ser ministrada por bons professores e ser uma disciplina prática); Urbanismo (por preferências pessoais e por proporcionar uma visão mais ampla do que é o “urbano”); Composições Tridimensionais (pelo estímulo à criatividade); História da Arquitetura e Teoria da Arquitetura (por darem uma compreensão mais ampla da profissão de Arquiteto); Topografia (por ser ministrada por bons professores e conjugar prática e teoria), além de CAD, Cálculo, Cartografia, Concreto Armado, Estética, Geometria Descritiva, Maquete, Planejamento Urbano e Regional e Resistência dos Materiais (devido às aptidões individuais) (ver GRAF. 12).

Número de vezes que as disciplinas foram citadas:

Projeto.....	25
Desenho.....	5
Urbanismo.....	4
Composições Tridimensionais .....	3
História da Arquitetura .....	3
Topografia.....	3
Maquete .....	2
Teoria da Arquitetura .....	2
CAD .....	1
Cálculo .....	1
Cartografia .....	1
Concreto Armado .....	1
Estética .....	1
Geometria Descritiva.....	1
Planejamento Urbano e Regional .....	1
Resistência dos Materiais .....	1

**Análise:** Observando as respostas, percebemos que nas disciplinas em que o contato entre o professor e o aluno se faz estreito, como exemplo, “Projeto”, surge a preferência pela matéria. Geralmente nas disciplinas de projeto (arquitetônico, urbano, interiores, paisagismo), o professor se mostra mais presente e acaba tendo um contato maior com os alunos, o que faz com que eles sintam certa segurança no ato projetual, podendo haver maior troca entre mestre e aprendiz.



**GRÁFICO 12 – Disciplinas consideradas “melhores” durante a graduação**

Fonte: Elaborado pelo autor

**6. Em sua opinião, qual foi ou está sendo a pior disciplina da graduação e por quê?**

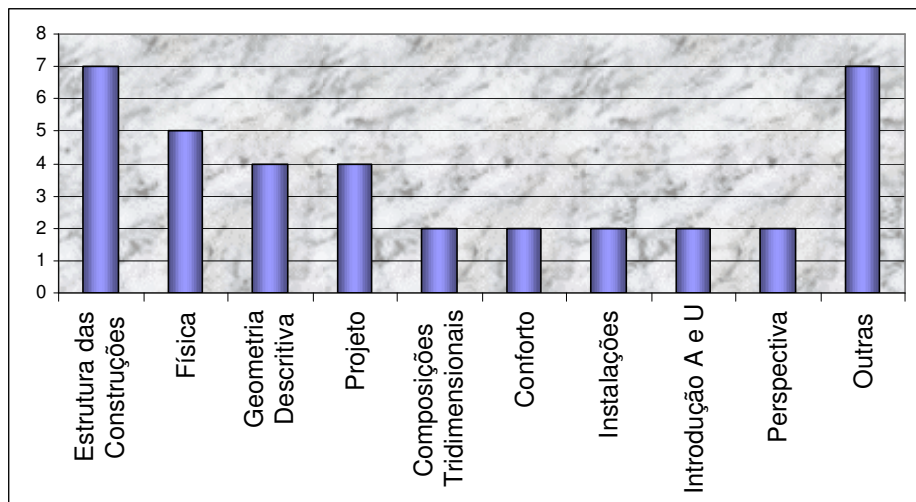
**Total de respostas recebidas: 39 (97,5% dos entrevistados)**

**Resultado:** As disciplinas em si não foram consideradas “as piores”, sendo citadas devido a diversos fatores, que vão das próprias dificuldades dos estudantes em algumas áreas até a não-identificação com o conteúdo. Entretanto, a maioria ressalta que o mau desempenho do professor influenciou ou ainda influencia negativamente a assimilação dos conteúdos. O desempenho do professor atua diretamente na qualificação da disciplina (ver GRAF. 13).

Número de vezes que as disciplinas foram citadas:

Estabilidade das Construções .....	7
Física .....	5
Geometria Descritiva.....	4
Projeto.....	4
Composições Tridimensionais .....	2
Conforto .....	2
Instalações .....	2
Introdução a A e U .....	2
Perspectiva .....	2
Cálculo .....	1
Desenho.....	1
Estruturas em Madeira e Aço.....	1
Estudos de Geografia Urbana.....	1
Estudos Sociais e Econômicos .....	1
História .....	1
História da Arte .....	1

**Análise:** Verifica-se aqui, como no questionário respondido por arquitetos (questão n. 6), que o desempenho do professor pode atuar diretamente na qualificação da disciplina ou prejudicar o desenvolvimento dos próprios alunos.



**GRÁFICO 13 – Disciplinas consideradas “piores” durante a graduação**

Fonte: Elaborado pelo autor



## 7. Como você descreveria um bom professor ou orientador?

**Total de respostas recebidas: 40 (100% dos entrevistados)**

**Resultado:** Foi considerado bom professor o que preenche os seguintes requisitos: ter ética, comprometimento, responsabilidade e vocação profissional; saber conjugar o meio acadêmico com o meio profissional; ser dinâmico; ter alto nível de conhecimento e bom senso; ser justo, sincero e honesto, apoiando e ajudando os alunos, igualmente, a desenvolver a autoconfiança; ser responsável e saber exigir responsabilidade dos alunos. Além disso, o bom docente precisa saber explorar o potencial de cada estudante e incentivar os talentos individuais; ser experiente e estar atualizado; ser organizado, pontual e gostar da profissão; apontar caminhos, ser acessível, atencioso e paciente com os alunos; ser comprometido, integrado com o aluno, acreditando nele e o incentivando. O bom mestre deve ter bons métodos de ensino; saber impor o respeito mútuo e exigir bom desempenho, aceitando as sugestões e críticas construtivas que lhes forem apresentadas.

**Análise:** Pela descrição do que seja considerado um bom professor, verificamos que ela nos aponta para um caminho em que o educador, além de suas qualidades profissionais, deve estar comprometido com a turma e saber usar de didática para obter uma boa resposta do aluno, que acaba se espelhando no mestre.

**8. Como você descreveria um péssimo professor ou orientador?****Total de respostas recebidas: 40 (100% dos entrevistados)**

**Resultado:** O péssimo professor é descrito como aquele que pratica o contrário de tudo o que foi citado na questão anterior, além de não saber gerir a disciplina e não manter postura ética condizente com a profissão.

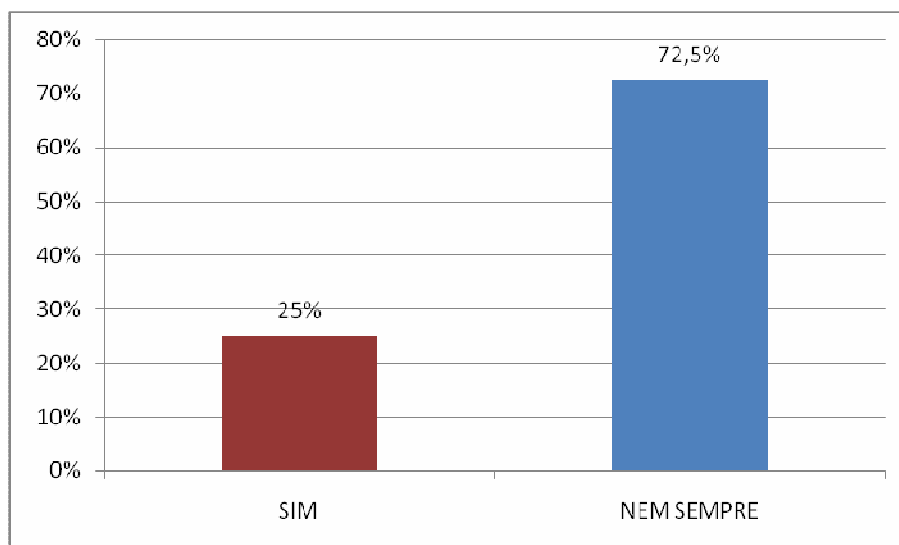
**Análise:** Pelas respostas obtidas, podemos deduzir que a atuação do professor pode desequilibrar toda uma turma de estudantes em um mesmo período. Citamos o exemplo de dois professores que, acreditando estar contribuindo para a qualidade de futuros profissionais, pressionavam a turma a tal ponto que acabaram desestimulando não só os alunos considerados mais fracos, como aqueles que, além de talentosos, obtinham as melhores notas e acabaram também reprovados. Um dos professores foi substituído e a turma voltou a seguir o seu passo normal.

## 9. As suas dúvidas são sanadas pelo professor?

**Total de respostas recebidas: 39 (97,5% dos entrevistados)**

**Resultado:** Embora 10 entrevistados (25%) tenham afirmado que sempre são atendidos, os 29 demais (72,5%) declararam que nem sempre têm todas as dúvidas esclarecidas, dependendo muito da própria insistência e interesse para conseguir as explicações necessárias (ver GRAF. 14).

**Análise:** Nas respostas dos arquitetos já formados, existia um índice maior de satisfação com os professores quanto às dúvidas sanadas, e esse agora caiu pela metade, ou seja, de 50% para 25%. Isso pode demonstrar que o tempo dedicado pelo professor ao aluno está se tornando limitado à sala de aula, e que o tempo para pesquisa está ficando restrito a professores que ainda podem ter dedicação exclusiva, como é o caso dos docentes das escolas federais. Acreditamos que o professor não pode deixar o aluno sem uma resposta convincente; para isso, ele deve pesquisar e voltar ao tema, se necessário.



**GRÁFICO 14 – Resolução das dúvidas**

Fonte: Elaborado pelo autor

## 10. Como é a relação dos professores com os alunos?

**Total de respostas recebidas: 39 (97,5% dos entrevistados)**

**Resultado:** De modo geral as relações são consideradas boas com a maioria dos professores, dentro da perspectiva de que ocorre a troca de informações e a necessária orientação, observados os princípios da ética e respeito recíprocos.

**Análise:** Como na pesquisa com os profissionais de arquitetura, a relação com os professores é boa, mas verificou-se que, independentemente dessa convivência, os educadores deixam a desejar, conforme se pode perceber nas questões respondidas em que se questiona a respeito dos piores e melhores — tanto disciplinas quanto professores — e as respostas negativas estão sempre recaindo sobre os docentes.

- 11. Como você se sente no início do curso? (alunos do 1º ao 4º período)**  
**Como você se sente no meio do curso? (alunos do 5º ao 7º período)**  
**Como você se sente no final do curso? (alunos do 8º ao 10º período)**  
**Total de respostas recebidas: 38 (95% dos entrevistados)**

**Resultado:** No início do curso os alunos se sentem desde estimulados até um pouco perdidos, não havendo consenso entre eles. Nos períodos seguintes já demonstram mais segurança e consciência da complexidade do curso. Na etapa final, a sensação da vitória e a realidade da profissão tomam conta dos alunos.

**Análise:** Podemos averiguar, baseados nas respostas do questionário, que no início do curso os alunos se sentem perdidos, ansiosos, e podemos perceber também que lhes faltam estímulo e conhecimento do curso. Nessa hora, o papel do professor é fundamental para esclarecer dúvidas e mostrar caminhos a serem trilhados. Se os alunos, no meio do curso, já chegassem com rumos traçados, não estariam ansiosos para terminar a graduação. Sentimos que existe uma carga pesada de trabalhos para os alunos fazerem e, ao mesmo tempo, uma falta de ânimo para realizá-los.

**12. Quase arquiteto, como você está enfrentando o seu trabalho final de graduação? (para os formandos)**

**Total de respostas recebidas: 7 (17,5% dos entrevistados se encontram nesta fase)**

**Resultado:** A fase de elaboração dos trabalhos finais de graduação é caracterizada pela insegurança e pela expectativa da exposição à banca examinadora.

**Análise:** Pela experiência ao longo de vários anos de prática como professor de projetos e orientador de trabalho final de graduação, verificamos que essa é a fase mais difícil a ser enfrentada pelo graduando. Nesse momento aparecem todas as incertezas, o não aproveitamento das disciplinas como deveria ter sido, o medo da vida profissional e o abandono da maioria dos mestres, que se sentem rejeitados, ou por não terem sido escolhidos como orientadores, ou mesmo por acreditarem que já cumpriram a sua parte.

### 13. Durante o período da graduação você fez ou faz estágio? (sim/não)

Se você respondeu “sim”, em que isso colabora no seu aprendizado?

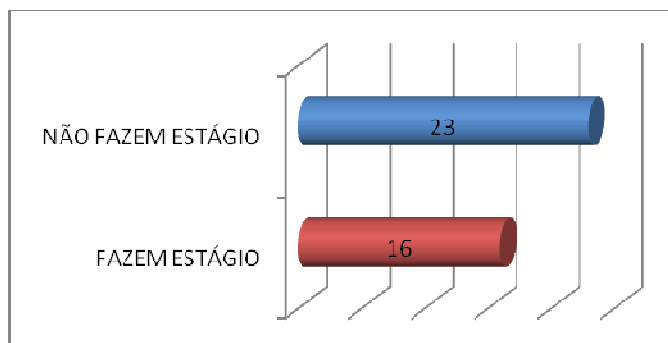
Se você respondeu “não”, em que isso pode prejudicar o seu aprendizado?

Se quiser, faça algum comentário sobre a questão.

**Total de respostas recebidas: 39 (97,5% dos entrevistados)**

**Resultado:** Apesar de 23 estudantes (57,5%) não estarem fazendo estágio, todos reconhecem sua importância como complemento da formação teórica e pretendem fazê-lo. Os 16 entrevistados (40%) que já se encontram estagiando também enfatizam a experiência que estão adquirindo, com a prática, a possibilidade de convivência e aprendizado com profissionais capacitados, e o entendimento do funcionamento do mercado de trabalho (ver GRAF. 15).

**Análise:** A pesquisa anterior nos mostra que, antes de se graduarem, todos os alunos já haviam feito estágio e muitos deles acabaram sendo efetivados como arquitetos nos locais onde estagiaram. Hoje já percebemos que apenas 40% dos estudantes conseguem ter contato com a profissão fora das escolas. Acreditamos em algumas hipóteses que possam explicar esse pequeno percentual de oferta de estágio, como: 1 – aumento do número de instituições de ensino de arquitetura, onde sobram alunos; 2 – pouca oferta de vagas de estagiários, papel desempenhado por recém-formados; 3 – desaquecimento do mercado imobiliário, diminuindo o campo de trabalho; 4 – falta total de interesse, por parte dos alunos, em exercer o estágio.



**GRÁFICO 15 – Prática de estágio**

Fonte: Elaborado pelo autor

#### 14. Dê sua opinião sobre fazer trabalhos em grupo.

**Total de respostas recebidas: 40 (100% dos entrevistados)**

**Resultado:** Oito estudantes (20%) afirmam ser uma prática boa e importante, desde que haja participação de todos os envolvidos. Consideram uma oportunidade para desenvolverem o senso de solidariedade, ajudando-se mutuamente com a troca de idéias, e para o aprimoramento das relações interpessoais. Vinte e quatro entrevistados (60%) apresentam dúvidas quanto à validade desse tipo de situação: consideram bom quando todos estão comprometidos em participar ativamente, embora considerem que na maioria das vezes seja muito difícil, mas necessário para o desenvolvimento de habilidades para a boa convivência em equipe no campo profissional. Somam oito (20%) os alunos que consideram péssimo ou ruim o trabalho em grupo, por não haver colaboração e participação de todos, e devido à incompatibilidade de horários para se reunirem e por não saberem lidar com as divergências de opiniões.

**Análise:** As respostas nos levam a crer que tanto alunos como professores desconhecem o trabalho em equipe. Já não se admitem mais profissionais que trabalham isolados da opinião dos outros. Como projetar sem o conhecimento da tecnologia, da especialização em todas as áreas? O arquiteto já não desempenha mais o papel de senhor da verdade e dos tempos. Hoje ele se cerca de projetistas, calculistas, empresários, pessoas de marketing, engenheiros, paisagistas, decoradores, enfim, precisa contar com o apoio e participação de profissionais de toda e qualquer área relacionada ao projeto a ser executado.



**15. Dê sua opinião sobre fazer trabalhos individualmente.****Total de respostas recebidas: 35 (87,5% dos entrevistados)**

**Resultado:** Essa forma de desenvolver os trabalhos é preferida por 23 alunos (57,5%) por individualismo mesmo: cada um tem responsabilidade sobre si, sobre o resultado do trabalho e sobre os horários, além de considerarem mais fácil aprender sozinhos. Os 30% restantes — 12 alunos — gostam do trabalho individual, mas com ressalvas: ao mesmo tempo em que é uma oportunidade para se esforçar mais, não há troca de experiências e os prazos para sua elaboração são curtos.

**Análise:** O que tem levado esse percentual de pessoas a preferir trabalhar isoladamente pode estar apontando para o não desapego aos métodos tradicionais de projetar, em que a decisão cabe apenas ao arquiteto, o que deve ser repensado para que não surjam profissionais de outras áreas que se apoderem do afazer projetual.

**16. Se você fosse iniciar a vida acadêmica hoje, como gostaria que ela fosse? O que necessitaria ser reformulado ou acrescentado?**

**Total de respostas recebidas: 38 (95% dos entrevistados)**

**Resultado:** Os estudantes que estão cursando os estágios iniciais declararam que não efetuariam mudanças, por considerarem a grade curricular coerente com a proposta do curso e que o sucesso depende também da vontade e esforço próprios em conjunto com a aprendizagem escolar. Os alunos que se encontram em períodos mais avançados demonstraram interesse na diversificação de conhecimentos, com a implementação de atividades intraturmas e extraclasse (seminários, palestras, visitas dirigidas) e na revisão da importância que tem sido dada ao Urbanismo, que não consideraram suficiente. Sugeriram que seja feita apresentação detalhada do curso — as disciplinas, suas finalidades e conteúdos — e dos professores, como forma de evitar que os iniciantes se sintam confusos e inseguros em relação à escolha feita. Aqueles que se encontram na fase final ponderaram ser necessária a reformulação da grade curricular e a adoção de um ritmo menos intenso de trabalhos. Sugeriram também o acréscimo de disciplinas ligadas às áreas de Ciências Humanas e relativas às práticas de mercado; e argumentaram a importância de reavaliação do corpo docente e seu método didático. Dois estudantes demonstraram insatisfação e/ou arrependimento pela escolha do curso. Dois alunos responderam insatisfatoriamente, pois não entenderam a questão.

**Análise:** A importância do conhecimento da grade curricular e da interligação das disciplinas aparece aqui, como pudemos observar em outras questões, como um apelo para o aprimoramento do sistema educacional do curso de arquitetura, permitindo um melhor aproveitamento pelos alunos em toda a graduação. O ensino de arquitetura pode, através de reflexão, ser o agente transformador da prática profissional.

## 6 CONCLUSÃO

Verificamos nos dias de hoje uma tendência de se ajustar tudo — o modo de viver, os valores que se agregam ou se subtraem e as prioridades, entre outros fatores — às demandas do mercado, conformando-se uma verdadeira *zeitgeist*, uma representação do “espírito da época”, resultado de profunda carência de percepção da mutabilidade constante a que está submetida a realidade. Desse fato, não escapam os arquitetos ao identificarem sua prática profissional com a mera prestação de serviços, e em concordância com modas e convergências.

O ensino de arquitetura deve ter o propósito não simplesmente de atender às exigências do mercado, mas de capacitar profissionais flexíveis e capazes de atuar objetivamente e de determinar seu papel frente a qualquer problema. Os interesses mercadológicos mudam tal qual as estações do ano, e os modismos passam, mas a qualificação profissional deve estar ajustada a essas mudanças e ao propósito de assimilar ou propor inovações. Acreditamos que a estrutura curricular deva estar voltada para um ensino que objetive a qualificação efetiva de arquitetos para a prática contemporânea, centrada no projeto arquitetônico, em sua prática e na ponderação sobre ela. Em concordância com Mahfuz (2003), acreditamos que as disciplinas devem se dirigir especialmente para o aluno e sempre se fundamentarem no propósito da formação de profissionais que estejam aptos a responder com responsabilidade a qualquer problema de ordem projetual.

Donald Schön (2000) nos propõe um profissional reflexivo capaz de compreender que o que melhor caracteriza a arquitetura é a síntese, e não a análise; é a concreção, e não a abstração; é a particularização, e não a generalização. Esse pensar intuitivo, ao mesmo tempo sintético, concreto e sensível, tem muito mais afinidade com a arte e o pensamento mito-poético, que se caracteriza, principalmente, como processo de pensamento cultural; não se ocupa do conhecimento em si, mas se preocupa em humanizá-lo.

A arquitetura confronta-se com problemas complexos e imprecisos e oferece propostas e alternativas concretas. O momento que vivemos tem sido marcado por uma volta paulatina aos conceitos essenciais da existência humana, comprovada pela procura cada vez maior de uma relação equilibrada do homem com o meio ambiente, na tentativa de abrandar o artificialismo da vida e assegurar o atendimento de suas necessidades éticas e espirituais. A simplicidade tende a substituir a monumentalidade em todos os sentidos, embora saibamos que esta jamais desaparecerá. Entretanto, trata-se de questão que envolve conceitos que não cabem neste estudo.

Baseados nessas considerações, nas opiniões expostas ao longo dos capítulos precedentes e em nosso conceito particular de educação, apresentamos a seguir alternativas forjadas em nossa crença de que é possível a concretização de um ensino de arquitetura como agente transformador da prática profissional.

A vertente principal de nosso pensamento se ancora na proposta de uma aproximação do corpo docente, de qualquer unidade escolar, com os discentes. As necessidades de integração são plenamente constatáveis e cabe ao professor supri-las, guiando os discentes no aprendizado diário. Esse aprendizado não se resume ao artifício do comparecimento às aulas e do devido cumprimento do dever de “dar a aula”. Requer participação conjunta. A visão que o estudante tem de qualquer objeto fixo que lhe seja apresentado é unilateral, pois ele só o vê a partir de uma perspectiva: seu ponto de localização e o ponto de localização desse objeto. A partir do momento em que se move essa peça, ele pode observar suas variações e tirar conclusões diferenciadas da primeira que colheu, passando a conhecer o “todo”. Entretanto, se o objeto apresentado não for movido e, principalmente, for algo totalmente desconhecido, ele não pode concluir o que tem do outro lado — aquele que ele não consegue enxergar. Essa situação propõe uma primeira reflexão: como tornar possível uma constatação a partir do que não é visível, mas simplesmente previsível, sendo que às vezes nem a possibilidade da

previsibilidade pode se manifestar, por total desconhecimento da existência do objeto exposto?

Essa indagação pode ser considerada um ponto de partida para uma proposta que tenta conseguir que o aluno use e pratique o conhecimento por todos os ângulos, e consiga *ver através do opaco, sem necessariamente contar com o auxílio da transparência*. Esse equilíbrio pode ser alcançado por meio do aprendizado diário de disciplinas que congreguem prática e teoria na busca de prover os alunos com recursos que o capacitem para a tomada de decisão na resolução de problemas. O processo educativo necessita ser repensado como um todo. Faz-se necessária a aproximação da academia com o canteiro de obras, criando um espaço maior para o intercâmbio entre o conhecimento prático/técnico e acadêmico. O acompanhamento das etapas construtivas do tema projetado aliado a exposições teóricas que possibilitem o entendimento e a aplicabilidade das teorias pertinentes e sua contextualização arquitetônica, cultural e socioeconômica; a visita aos centros de produção dos materiais usados e o conhecimento das tecnologias são algumas alternativas que podem ser implantadas pelas escolas.

A formação do educador, entretanto, não tem contribuído para que essa aproximação ocorra. Julgamos de extrema importância que, além de sua capacitação projetual, o professor deva, acima de tudo, saber ensinar. Para tanto, é necessário que busque o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas. Consideramos, portanto, como alternativa complementar, a exigência de especialização em Didática do docente que atua no ensino superior.

Pudemos também verificar, com base na pesquisa, que as expectativas do aluno antes de iniciar o curso e durante os primeiros períodos pode levar muitas vezes à decepção e frustração frente à realidade. Sugerimos, dessa forma, que o ensino de segundo grau passe a oferecer aos estudantes informações a respeito das diversas carreiras e, num segundo momento, a

cobrar dos mesmos um breve contato — quer seja através de estágio ou mesmo pesquisa mais aprofundada — com o que seja a profissão almejada. Assim, acreditamos que a evasão nos primeiros períodos do curso poderia ser reduzida. As grades curriculares, como verificado na pesquisa, não deveriam estar simplesmente disponibilizadas nos *sites* das instituições, mas poderiam ser apresentadas aos alunos pelos próprios professores das disciplinas, mostrando a correlação existente. Sendo assim, contribuiria para proporcionar ao aluno um melhor conhecimento da matéria, o que provavelmente elevaria seu grau de aproveitamento.

Cumpramos notar que embora não tenhamos pesquisado na Escola de Arquitetura da UFMG, observamos que nela a evasão escolar é muito baixa.

Acreditamos ter alcançado os objetivos desta pesquisa; nela pudemos observar que há muito que fazer e que, quem deseja educar deve estar convencido de que o ser humano é educável e que devemos apostar na sua educabilidade através de um novo processo de ensino de arquitetura que sirva para transformar a prática profissional e que ela construa um mundo mais digno e democrático.

**REFERÊNCIAS**

AEBLI, Hans. *Prática de ensino: formas fundamentais de ensino elementar, médio e superior*. São Paulo: EPU, 1982.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Metodologia do ensino superior*. Curitiba: IBPEX, 1998.

ARTIGAS, João Batista Vilanova. *Caminhos da arquitetura*. São Paulo: Fundação Vilanova Artigas/PINI, 1986.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE ARQUITETURA. *Proposta de diretrizes curriculares nacionais para o ensino de graduação em arquitetura e urbanismo*. Disponível em: <<http://www.abea-arq.org.com.br>>. Acesso em: 20 out. 2005.

AVALIAÇÃO. In: HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. p. 353.

BENEVOLO, Leonardo. *Historia da arquitetura moderna*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

BLUME, Hermann. *La casa pasiva: clima y arroho energético*. Tradução de José Corral. Madri: Unigraf, 1884. Original inglês.

BORISSAVLIEVITCH, Miloutine. *Las teorias de la arquitectura*. Buenos Aires: El Ateneo, 1949.

BRAGA, M. R. *A avaliação escolar*. Disponível em: <<http://paginas.terra.com.br/educacao/gentefina/avaliacao.htm>>. Acesso em: 15 maio 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRUAND, Yves. *Arquitetura contemporânea no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BUENO, Belmira Oliveira; Catani, D. B.; Sousa, C. P. (Org.). *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARSALADE, Flávio de Lemos. *Ensino de projeto de arquitetura: uma visão construtivista*. 1997. 259 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo)

– Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1997.

CARVALHO, Benjamin de A. *Duas arquiteturas no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

CARVALHO, Ramon Silva. *O professor de projeto de arquitetura também é arquiteto*. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/esp218.asp>> Acesso em: 10 jan. 2007.

CERVO, Amado Luiz. *Metodologia científica*. São Paulo: Makron Books, 1996.

CESAR, Roberto de Cerqueira. O Ensino da Arquitetura e do Urbanismo. In: *Encontros Regionais de Educadores Brasileiros*. Cadernos de Estudos. Porto Alegre: Centro Acadêmico da Faculdade de Arquitetura da UFRGS, 1960.

CHARTIER, Emile Auguste. *Reflexões sobre a educação*. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 1972.

CHING, Francis. *Técnicas de construção ilustradas*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

CHRISTOPHER, Alexander. *A pattern language / un language de patrones: cidades, edifícios, construcciones*. Barcelona: Gustavo Gili, 1981.

CHRISTOPHER, Alexander. *El modo intemporal de construir*. Barcelona: Gustavo Gili, 1981.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Ensino de graduação: A lógica de organização do currículo. *Educação Brasileira*, v. 16, n. 33, p. 43-75, 1994.

COMBS, Arthur Wright. *Individual behavior: a perceptual approach to behavior*. New York: Rev. ed, c1959.

CONSELHO FEDERAL DE ENGENHARIA, ARQUITETURA E AGRONOMIA – CONFEA. *Resolução n. 218*. Discrimina atividades das diferentes modalidades profissionais da Engenharia, Arquitetura e Agronomia. Disponível em: <[http://www.dca.ufrn.br/~adelardo/cursos/DCA430/resol\\_218.html](http://www.dca.ufrn.br/~adelardo/cursos/DCA430/resol_218.html)>. Acesso em: 17 abr. 2007.

COSTA, Lúcio. *Registro de uma vivência*. São Paulo: Empresa das Artes, 1995.

De CHIARA, Joseph. *Time: saver for interior design and planning*. New York: McGraw–Hill, 2001.



De CHIARA, Joseph. *Time: saver standadrds for building types*. New York: McGraw–Hill, 2001.

De CHIARA, Joseph. *Time: saver standadrds for site planning*. New York: McGraw–Hill, 2001.

DORFMAN, Gabriel. *Território e da arquitetura e ensino de História da Arquitetura no Brasil*. Disponível em: <[http://www.unb.br/fau/pos\\_graduacao/paranoa/territorio\\_arquitetura/territorio.htm](http://www.unb.br/fau/pos_graduacao/paranoa/territorio_arquitetura/territorio.htm)>. Acesso em: 25 mar. 2007.

DURAND, J. C. Garcia. *A profissão de Arquiteto: estudo sociológico*. 1972. 322 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.

DÜRKHEIM, Émile. *Sociologia, Educação e Moral*. Tradução de Evaristo Santos. Lisboa: Rés-Editora, 1984.

FITCH, James Marston. *Walter Gropius*. New York: George Braziller, 1960.

FONTES, Carlos. *Avaliação escolar*. Disponível em: <<http://www.educar.no.sapo.pt/insucesso.htm>>. Acesso em: 16 nov. 2006.

FONTES, Carlos. *Em foco, o futuro da avaliação escolar*. Disponível em: <<http://www.educar.no.sapo.pt/metpedagog.htm>>. Acesso em: 16 nov. 2006.

FRANCO, Maria de Assunção Ribeiro. *Planejamento ambiental para a cidade sustentável*. São Paulo: Annablume, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, Paulo. *Uma educação para a liberdade*. 4. ed. Porto: Dinalivro, 1974. (Textos Marginais; 8).

FREIRE, Paulo; FREIRE, Paulo. *Vivendo e aprendendo: experiências do Idac em educação popular*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FURTH, Hans G.; WACHS, Harry. *Piaget na pratica escolar: a criatividade no currículo integral*. São Paulo: IBRASA, 1979.

GIEDION, Sigfried. *La arquitectura fenomeno de transicion*. Barcelona: Gustavo Gili, 1975.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. *Didática para o ensino superior*. São Paulo: Iglu, 1988.

GÓES, Mariza Barcellos. *Arquitetura contemporânea: processando a teoria através da prática*. 2005. 233 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

GRAEFF, Edgar. *Arquitetura e o homem*. Porto Alegre: Ed. EAUFRGS, 1959.

GROPIUS, Walter. *Alcances de la arquitectura integral*. Buenos Aires: La Isla, 1957.

HADJI, Charles. *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF, 1992.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

HADJI, Charles. *Pensar e agir a educação: da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência*. Tradução de Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

HADJI, Charles. *Entrevista*. Disponível em: <[http://www.novaescola.abril.uol.com.br/ed/138\\_dez00/html/avaliacao\\_entrevista.htm](http://www.novaescola.abril.uol.com.br/ed/138_dez00/html/avaliacao_entrevista.htm)>. Acesso em: 02 maio 2007.

HARRIES, Karsten. Thoughts on non-arbitrary architecture. In: PEREZ, Fernando; ARAVENA, Alejandro; QUINTANILLA, Jose. *Los hechos de la arquitectura*. Santiago: Ed. ARQ, 1999, p. 26-32.

HERTZBERGER, Herman. *Lições de arquitetura*. São Paulo: M. Fontes, 1999.

HITCHCOCK, H. R. *et al. Panorama da arquitetura*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1964.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

JEREZ TALAVERA, Humberto. *Introducción a la didáctica de nivel superior*. México: Tabasco, 1970.

KANDINSKY, Wassily. *Curso da Bauhaus*. São Paulo: M. Fontes, 1996.

KERR, Clark. *Os usos da universidade*. Brasília: Ed. UnB, 2005.

KLOTZ, Fabienne; SERAPIÃO, Fernando. *Billie Tsien*. Disponível em: <<http://www.arcoweb.com.br/entrevista/entrevista22.asp>>. Acesso em: 26 jun. 2007.

LAMBERTS, Roberto; DUTRA, Luciano; PEREIRA, Fernando Oscar Ruttkay. *Eficiência energética na arquitetura*. São Paulo: PW, 1997.

LLOYD JONES, David. *Architecture and the environment: bioclimatic building design*. New York: Overlook Press, 1998.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação: otimização do autoritarismo. Equívocos teóricos na prática educacional*. Rio de Janeiro: ABT, 1984.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MADSEN, K. B. *Teorias de la motivación: um estudio comparativo de las teorías modernas de la motivación*. 2. ed. Buenos Aires: Paidós, 1972.

MAHFUZ, Edson da Cunha. *O projeto de arquitetura e sua inserção na pós-graduação*. Disponível em: <[http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq022/arq022\\_03.asp](http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq022/arq022_03.asp)>. Acesso em: 02 maio 2007.

MARCONI, Marina de Andrade. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINEZ, Alfonso Corona. *Notas sobre el problema de la expresión en arquitectura*. Buenos Aires: Ed. Universitaria de Buenos Aires, 1969.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Abordagens didáticas. In: MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986, p. 85-119.

MUELLER, John Paul. *Accessibility for everybody: understanding the section 508. Accessibility Requirements*. New York: Springer-Verlag, 2000.

MUMFORD, Lewis. *Arquitetura, construção e urbanismo*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1965.

NEILL, Alexander Sutherland. *Liberdade sem medo*. São Paulo: Ibrasa, 1963.

NEILL, Alexander Sutherland. *Liberdade sem medo: Summerhill: radical transformação na teoria e na prática da educação*. 7. ed. São Paulo: IBRASA, 1968.

PERRENOUD, Phillippe. *La construcción del éxito y del fracasso escolar*. Tradução de Pablo Manzano. Madrid: Paidéia, 1990.

PERRENOUD, Phillippe. (Dir.). *et al. L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. 6. ed. Berne: Lang, 1991.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia: problemas de psicologia genética*. São Paulo: 1978.

PONTES, Márcia. *Modelo unificado europeu de ensino superior*. Processo de Bolonha. Disponível em: <[http://www.expandir.unb.br/Marcia\\_Pontes\\_Modelo\\_Unificado\\_Europeu.ppt](http://www.expandir.unb.br/Marcia_Pontes_Modelo_Unificado_Europeu.ppt)>. Acesso em: 22 maio 2007.

ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. 2. ed. Belo Horizonte: [s.n.], 1972.

RUDOLPH, P. M. O ensino de arquitetura. In: HITCHCOCK, H. R. *et al. Panorama da arquitetura*. São Paulo: [s.n.], 1964, p. 97-104.

RUSKIN, John. *Las siete lamparas de la arquitectura*. Pamplona: Aguilar, 1963.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEGRE, Roberto. *Milionários e revolucionários em Windsor: um debate urbanístico*. Disponível em: <[http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq025/arq025\\_02.asp](http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq025/arq025_02.asp)>. Acesso em: 22 maio 2007.

SILVA, Elvan. A atualidade do ensino de arquitetura na UFRGS. In: Associação de Faculdades de Arquitectura del Mercosur – ARQUISUR 16., 3-5 nov. 1999, Assunção, Paraguai. 15 p.

SILVA, Elvan. *A reforma e a fórmula: ideologia e projeto na arquitetura da Renascença*. Porto Alegre: Sagra, 1991.

SILVA, Elvan. O currículo no ensino de arquitetura e urbanismo nas universidades federais do Brasil: um estudo comparativo. In: ASSOCIAÇÃO DE FACULDADES DE ARQUITETURA DO MERCOSUL – ARQUISUL, 14., Florianópolis: [s.n.], 1998, 6 p.

SILVA, Elvan. O projeto de novas diretrizes curriculares para o ensino de arquitetura e urbanismo nas universidades brasileiras. In: ASSOCIACION DE FACULDADES DE ARQUITETURA DEL MERCOSUR – ARQUISUR, 16., San Juan, Argentina: [s.n.], 1999, 7 p.

SKINNER, Burrhus Frederick. *Ciência e comportamento humano*. Brasília: Ed. UnB/Funbec, 1970.

SKINNER, Burrhus Frederic; PAVLOV, Ivan Petrovich. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista*. Lisboa: Livraria Al-Medina, 1974.

SOUZA, Ricardo S. A. *Repensando a arquitetura: uma reflexão sobre a ideologia da produção arquitetônica nacional*. Brasília:Thesaurus, 1985.

THORNBERG, Josep Muntañola. *La arquitectura como lugar*. Barcelona: Gustavo Gili, 1974.

TSIEN, Billie. *Entrevista*. Disponível em: <<http://www.arcoweb.com.br/entrevista/entrevista22.asp#>>. Acesso em: 26 jun. 2007. Entrevista concedida a Fabienne Klotz e Fernando Serapião.

UNIACK, G. *De vitruve a Le Corbusier: textes d'architectes*. Paris: Dunod, 1968.

VAUS, David A. de. *Surveys in social research*. 3. ed. London: UCL Press, 1991.

VITRUVIO. *Les dix livres d'architecture*. Tradução de Claude Perrault (1673). Paris: Les Libraires Associes, 1965.

WICK, Rainer. *Pedagogia da Bauhaus*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

**ANEXO****Resolução 218, de 29 de junho de 1973**

Discrimina atividades das diferentes modalidades profissionais da Engenharia, Arquitetura e Agronomia.

O Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia, usando das atribuições que lhe conferem as letras "d" e "f", parágrafo único do artigo 27 da Lei nº 5.194, de 24 DEZ 1966,

CONSIDERANDO que o Art. 7º da Lei nº 5.194/66 refere-se às atividades profissionais do engenheiro, do arquiteto e do engenheiro agrônomo, em termos genéricos;

CONSIDERANDO a necessidade de discriminar atividades das diferentes modalidades profissionais da Engenharia, Arquitetura e Agronomia em nível superior e em nível médio, para fins da fiscalização de seu exercício profissional, e atendendo ao disposto na alínea "b" do artigo 6º e parágrafo único do artigo 84 da Lei nº 5.194, de 24 DEZ 1966,

RESOLVE:

Art. 1º - Para efeito de fiscalização do exercício profissional correspondente às diferentes modalidades da Engenharia, Arquitetura e Agronomia em nível superior e em nível médio, ficam designadas as seguintes atividades:

Atividade 01 - Supervisão, coordenação e orientação técnica;

Atividade 02 - Estudo, planejamento, projeto e especificação;

Atividade 03 - Estudo de viabilidade técnico-econômica;

Atividade 04 - Assistência, assessoria e consultoria;

Atividade 05 - Direção de obra e serviço técnico;

Atividade 06 - Vistoria, perícia, avaliação, arbitramento, laudo e parecer técnico;

Atividade 07 - Desempenho de cargo e função técnica;

Atividade 08 - Ensino, pesquisa, análise, experimentação, ensaio e divulgação técnica; extensão;

Atividade 09 - Elaboração de orçamento;

Atividade 10 - Padronização, mensuração e controle de qualidade;

Atividade 11 - Execução de obra e serviço técnico;

Atividade 12 - Fiscalização de obra e serviço técnico;

Atividade 13 - Produção técnica e especializada;

Atividade 14 - Condução de trabalho técnico;

Atividade 15 - Condução de equipe de instalação, montagem, operação, reparo ou manutenção;

Atividade 16 - Execução de instalação, montagem e reparo;

Atividade 17 - Operação e manutenção de equipamento e instalação;

Atividade 18 - Execução de desenho técnico.

Art. 2º - Compete ao ARQUITETO OU ENGENHEIRO ARQUITETO:

I - o desempenho das atividades 01 a 18 do artigo 1º desta Resolução, referentes a edificações, conjuntos arquitetônicos e monumentos, arquitetura paisagística e de interiores; planejamento físico, local, urbano e regional; seus serviços afins e correlatos.

Art. 3º - Compete ao ENGENHEIRO AERONÁUTICO:

I - o desempenho das atividades 01 a 18 do artigo 1º desta Resolução, referentes a aeronaves, seus sistemas e seus componentes; máquinas, motores e equipamentos; instalações industriais e mecânicas relacionadas à modalidade; infra-estrutura aeronáutica; operação, tráfego e serviços de comunicação de transporte aéreo; seus serviços afins e correlatos;

Art. 4º - Compete ao ENGENHEIRO AGRIMENSOR:

I - o desempenho das atividades 01 a 12 e 14 a 18 do artigo 1º desta Resolução, referente a levantamentos topográficos, batimétricos, geodésicos e aerofotogramétricos; locação de:

- a) loteamentos;
- b) sistemas de saneamento, irrigação e drenagem;
- c) traçados de cidades;
- d) estradas; seus serviços afins e correlatos.

II - o desempenho das atividades 06 a 12 e 14 a 18 do artigo 1º desta Resolução, referente a arruamentos, estradas e obras hidráulicas; seus serviços afins e correlatos.

Art. 5º - Compete ao ENGENHEIRO AGRÔNOMO:

I - o desempenho das atividades 01 a 18 do artigo 1º desta Resolução, referentes a engenharia rural; construções para fins rurais e suas instalações complementares; irrigação e drenagem para fins agrícolas; fitotecnia e zootecnia; melhoramento animal e vegetal; recursos naturais renováveis; ecologia, agrometeorologia; defesa sanitária; química agrícola; alimentos; tecnologia de transformação (açúcar, amidos, óleos, laticínios, vinhos e destilados); beneficiamento e conservação dos produtos animais e vegetais; zimotecnia; agropecuária; edafologia; fertilizantes e corretivos; processo de cultura e de utilização de solo; microbiologia agrícola; biometria; parques e jardins; mecanização na agricultura; implementos agrícolas; nutrição animal; agrostologia; bromatologia e rações; economia rural e crédito rural; seus serviços afins e correlatos.

Art. 6º - Compete ao ENGENHEIRO CARTÓGRAFO ou ao ENGENHEIRO DE GEODÉSIA E TOPOGRAFIA ou ao ENGENHEIRO GEÓGRAFO:

I - o desempenho das atividades 01 a 12 e 14 a 18 do artigo 1º desta Resolução, referentes a levantamentos topográficos, batimétricos, geodésicos e aerofotogramétricos; elaboração de cartas geográficas; seus serviços afins e correlatos.



Art. 7º - Compete ao ENGENHEIRO CIVIL ou ao ENGENHEIRO DE FORTIFICAÇÃO e CONSTRUÇÃO:

I - o desempenho das atividades 01 a 18 do artigo 1º desta Resolução, referentes a edificações, estradas, pistas de rolamentos e aeroportos; sistema de transportes, de abastecimento de água e de saneamento; portos, rios, canais, barragens e diques; drenagem e irrigação; pontes e grandes estruturas; seus serviços afins e correlatos.

Art. 8º - Compete ao ENGENHEIRO ELETRICISTA ou ao ENGENHEIRO ELETRICISTA, MODALIDADE ELETROTÉCNICA:

I - o desempenho das atividades 01 a 18 do artigo 1º desta Resolução, referentes à geração, transmissão, distribuição e utilização da energia elétrica; equipamentos, materiais e máquinas elétricas; sistemas de medição e controle elétricos; seus serviços afins e correlatos.

Art. 9º - Compete ao ENGENHEIRO ELETRÔNICO ou ao ENGENHEIRO ELETRICISTA, MODALIDADE ELETRÔNICA ou ao ENGENHEIRO DE COMUNICAÇÃO:

I - o desempenho das atividades 01 a 18 do artigo 1º desta Resolução, referentes a materiais elétricos e eletrônicos; equipamentos eletrônicos em geral; sistemas de comunicação e telecomunicações; sistemas de medição e controle elétrico e eletrônico; seus serviços afins e correlatos.

Art. 10 - Compete ao ENGENHEIRO FLORESTAL:

I - o desempenho das atividades 01 a 18 do artigo 1º desta Resolução, referentes a engenharia rural; construções para fins florestais e suas instalações complementares, silvimetria e inventário florestal; melhoramento florestal; recursos naturais renováveis; ecologia, climatologia, defesa sanitária florestal; produtos florestais, sua tecnologia e sua industrialização; edafologia; processos de utilização de solo e de floresta; ordenamento e manejo florestal; mecanização na floresta; implementos florestais; economia e crédito rural para fins florestais; seus serviços afins e correlatos.

Art. 11 - Compete ao ENGENHEIRO GEÓLOGO ou GEÓLOGO:

I - o desempenho das atividades de que trata a Lei nº 4.076, de 23 JUN 1962.

Art. 12 - Compete ao ENGENHEIRO MECÂNICO ou ao ENGENHEIRO MECÂNICO E DE AUTOMÓVEIS ou ao ENGENHEIRO MECÂNICO E DE ARMAMENTO ou ao ENGENHEIRO DE AUTOMÓVEIS ou ao ENGENHEIRO INDUSTRIAL MODALIDADE MECÂNICA:

I - o desempenho das atividades 01 a 18 do artigo 1º desta Resolução, referentes a processos mecânicos, máquinas em geral; instalações industriais e mecânicas; equipamentos mecânicos e eletro-mecânicos; veículos automotores; sistemas de produção de transmissão e de utilização do calor; sistemas de refrigeração e de ar condicionado; seus serviços afins e correlatos.

Art. 13 - Compete ao ENGENHEIRO METALURGISTA ou ao ENGENHEIRO INDUSTRIAL E DE METALURGIA ou ENGENHEIRO INDUSTRIAL MODALIDADE METALURGIA:

I - o desempenho das atividades 01 a 18 do artigo 1º desta Resolução, referentes a processos metalúrgicos, instalações e equipamentos destinados à indústria metalúrgica, beneficiamento de minérios; produtos metalúrgicos; seus serviços afins e correlatos.

Art. 14 - Compete ao ENGENHEIRO DE MINAS:

I - o desempenho das atividades 01 a 18 do artigo 1º desta Resolução, referentes à prospecção e à pesquisa mineral; lavra de minas; captação de água subterrânea; beneficiamento de minérios e abertura de vias subterrâneas; seus serviços afins e correlatos.

Art. 15 - Compete ao ENGENHEIRO NAVAL:

I - o desempenho das atividades 01 a 18 do artigo 1º desta Resolução, referentes a embarcações e seus componentes; máquinas, motores e equipamentos; instalações industriais e mecânicas relacionadas à modalidade;

diques e porta-batéis; operação, tráfego e serviços de comunicação de transporte hidroviário; seus serviços afins e correlatos.

Art. 16 - Compete ao ENGENHEIRO DE PETRÓLEO:

I - o desempenho das atividades 01 a 18 do artigo 1º desta Resolução referentes a dimensionamento, avaliação e exploração de jazidas petrolíferas, transporte e industrialização do petróleo; seus serviços afins e correlatos.

Art. 17 - Compete ao ENGENHEIRO QUÍMICO ou ao ENGENHEIRO INDUSTRIAL MODALIDADE QUÍMICA:

I - desempenho das atividades 01 a 18 do artigo 1º desta Resolução, referentes à indústria química e petroquímica e de alimentos; produtos químicos; tratamento de água e instalações de tratamento de água industrial e de rejeitos industriais; seus serviços afins e correlatos.

Art. 18 - Compete ao ENGENHEIRO SANITARISTA:

I - o desempenho das atividades 01 a 18 do artigo 1º desta Resolução, referentes a controle sanitário do ambiente; captação e distribuição de água; tratamento de água, esgoto e resíduos; controle de poluição; drenagem; higiene e conforto de ambiente; seus serviços afins e correlatos.

Art. 19 - Compete ao ENGENHEIRO TECNÓLOGO DE ALIMENTOS:

I - o desempenho das atividades 01 a 18 do artigo 1º desta Resolução, referentes à indústria de alimentos; acondicionamento, preservação, distribuição, transporte e abastecimento de produtos alimentares; seus serviços afins e correlatos.

Art. 20 - Compete ao ENGENHEIRO TÊXTIL:

I - o desempenho das atividades 01 a 18 do artigo 1º desta Resolução, referentes à indústria têxtil; produtos têxteis, seus serviços afins e correlatos.

Art. 21 - Compete ao URBANISTA:

I - o desempenho das atividades 01 a 12 e 14 a 18 do artigo 1º desta Resolução, referentes a desenvolvimento urbano e regional, paisagismo e trânsito; seus serviços afins e correlatos.

Art. 22 - Compete ao ENGENHEIRO DE OPERAÇÃO:

I - o desempenho das atividades 09 a 18 do artigo 1º desta Resolução, circunscritas ao âmbito das respectivas modalidades profissionais;

II - as relacionadas nos números 06 a 08 do artigo 1º desta Resolução, desde que enquadradas no desempenho das atividades referidas no item I deste artigo.

Art. 23 - Compete ao TÉCNICO DE NÍVEL SUPERIOR ou TECNÓLOGO:

I - o desempenho das atividades 09 a 18 do artigo 1º desta Resolução, circunscritas ao âmbito das respectivas modalidades profissionais;

II - as relacionadas nos números 06 a 08 do artigo 1º desta Resolução, desde que enquadradas no desempenho das atividades referidas no item I deste artigo.

Art. 24 - Compete ao TÉCNICO DE GRAU MÉDIO:

I - o desempenho das atividades 14 a 18 do artigo 1º desta Resolução, circunscritas ao âmbito das respectivas modalidades profissionais;

II - as relacionadas nos números 07 a 12 do artigo 1º desta Resolução, desde que enquadradas no desempenho das atividades referidas no item I deste artigo.

Art. 25 - Nenhum profissional poderá desempenhar atividades além daquelas que lhe competem, pelas características de seu currículo escolar, consideradas em cada caso, apenas, as disciplinas que contribuem para a graduação profissional, salvo outras que lhe sejam acrescidas em curso de pós-graduação, na mesma modalidade.

Parágrafo único - Serão discriminadas no registro profissional as atividades constantes desta Resolução.

Art. 26 - Ao já diplomado aplicar-se-á um dos seguintes critérios:

I - àquele que estiver registrado, é reconhecida a competência concedida em seu registro, salvo se as resultantes desta Resolução forem mais amplas, obedecido neste caso, o disposto no artigo 25 desta Resolução.

II - àquele que ainda não estiver registrado, é reconhecida a competência resultante dos critérios em vigor antes da vigência desta Resolução, com a ressalva do inciso I deste artigo.

Parágrafo único - Ao aluno matriculado até à data da presente Resolução, aplicar-se-á, quando diplomado, o critério do item II deste artigo.

Art. 27 - A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 28 - Revogam-se as Resoluções de nº 4, 26, 30, 43, 49, 51, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 67, 68, 71, 72, 74, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 89, 95, 96, 108, 111, 113, 120, 121, 124, 130, 132, 135, 139, 145, 147, 157, 178, 184, 185, 186, 197, 199, 208 e 212 e as demais disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 29 JUN 1973.

Prof. FAUSTO AITA GAI

Presidente

Engº. CLÓVIS GONÇALVES DOS SANTOS

1º Secretário

Publicada no D.O.U. de 31 JUL 1973.

## APÊNDICE

### Respostas do Questionário 1

#### 1. Quais foram as expectativas anteriores ao curso?

- A concretização de um sonho de infância.
- Projetar casas como as das revistas de arquitetura e ser urbanista.
- A paixão pela arquitetura vem da infância. Fiz o vestibular buscando um curso que unisse a arte, a criatividade, a beleza, com a área de Matemática e Física.
- Atuar na área de projeto de edifícios verticais.
- Formação profissional para trabalhar com projetos de arquitetura.
- Imensa! estava completamente empolgada! Afinal, era o que tinha escolhido para a minha vida! Esperava aprender o máximo e sair da faculdade afiada (o que não acontece, claro!).
- Minha expectativa era de aprender a projetar edificações aliando a criatividade a conhecimentos técnicos e críticos.
- Ser um bom profissional preparado para atuar de forma responsável e com competência no mercado.
- Tive contato com a arquitetura por volta dos 14 anos, época em que ajudava meu pai em desenhos, acompanhava os projetos. Na época do vestibular já sabia que queria o curso de arquitetura na UFMG, foi o único vestibular que fiz. A expectativa de aprender a lidar com materiais, exercitar o desenvolvimento de projetos era muito grande. Lembro-me que ficava ansioso, pois só mesmo a partir do terceiro ou quarto período tínhamos a possibilidade de iniciar a projetar.
- Trabalhar numa profissão culturalmente gratificante.
- A minha expectativa era de aprender projetar visando atender as necessidades reais das pessoas envolvidas. Imaginava também que encontraria mais matérias que envolvessem Matemática do que realmente existia.

- Via a arquitetura não apenas como arte, mas também como uma forma de se melhorar a habitação, principalmente popular.
- Com 17 anos eu sonhava em ser capaz de projetar casas e prédios bem bonitos. Escolhi o curso pelas matérias que caíam na segunda etapa do vestibular.
- A expectativa foi grande, pois ansiava esclarecer dúvidas a respeito da verdadeira atribuição do arquiteto. Apesar de ter arquiteta na família, não me sentia satisfeito com o que sabia, mas me sentia seduzido.
- Continuidade e ampliação dos conhecimentos na área de projeto, adquiridos no curso técnico de edificações.
- Um curso onde eu ia aprender a lidar com Física e com as pessoas.
- Acho que eu não tinha muitas expectativas, não imaginava muito como seria o curso.
- Queria completar o curso para depois fazer a especialização em urbanismo, que era a área que gostaria de trabalhar. Quando formei é que tive o contato com esta área e como funcionava, então acabei ficando com a arquitetura e trabalhando com obra.
- Tinha uma idéia muito clara do trabalho do arquiteto, mas ainda estava apreensivo quanto ao conteúdo do curso. Não sabia bem o que esperar.
- Queria fazer engenharia civil, mas fui direcionada pela família a fazer arquitetura, “pois mulher engenheira não trabalha em obra, acaba fazendo cálculo”. Então se era para trabalhar em escritório fui fazer arquitetura.

**2. Como foi o primeiro contato com o curso?**

(Excelente – Bom – Regular – Péssimo)

- Excelente: 02 (10%)
- Bom: 13 (65%)
- Regular: 04 (20%)
- Péssimo: 01 (5%)



### **3. Você recebeu informações a respeito da grade curricular?**

- Dos entrevistados 11 (onze) responderam que tiveram informações a respeito da grade curricular, mas desconheciam o conteúdo, apenas recebiam a listagem de todas as matérias básicas e optativas disponíveis. Alguns consultaram o catálogo de graduação.
- Responderam NÃO 09 (nove) entrevistados.

#### 4. Você tinha conhecimento da importância de cada disciplina que lhe era ministrada?

- Um entrevistado respondeu NÃO, sem comentários.

Onze entrevistados responderam **NÃO** e fizeram comentários:

- Acho que o grande problema em se escolher uma profissão aos 18 anos é justamente este. Os alunos não têm maturidade para absorver o conteúdo lecionado. Estão todos perdidos, atirando para todos os lados, não percebem a importância de determinadas disciplinas e posturas.
- Inclusive pelo fato de não perceber a conexão/importância de muitas disciplinas do curso para a prática profissional, deixei de me dedicar mais a matérias importantes que só mais tarde, nos estágios e no mercado, fui perceber que mereceriam maior atenção da minha parte.
- Muitas das disciplinas pareciam genéricas e pouco práticas. Os títulos ou mesmo as ementas não deixavam muito claro do que a disciplina tratava. Essa “confusão” continuou mesmo depois de algumas disciplinas terem sido cursadas.
- Muitas vezes não entendia qual seria a contribuição que determinada matéria traria ao exercício da profissão.
- Na época em que cursei, não via utilidade prática em muitas disciplinas. Só fui vê-las depois, com o exercício da profissão, e tive que voltar a consultar.
- Na escola era dada muita importância para as matérias “planejamento”, que eram projetos. As demais eram relegadas a segundo plano e como também os respectivos professores. E principalmente não tínhamos noção do vínculo entre as matérias.
- Não tinha muito conhecimento, pois não tinha uma noção da profissão como um todo, e não associava as disciplinas de base com a prática.
- O conhecimento era passado de forma segmentada e com pouca aplicação prática.
- Os professores não costumavam falar muito sobre isso.
- Só fui descobrir quando precisei delas na prática profissional.

- Só sabia de sua importância por meio dos professores da matéria, portanto uma visão parcial da disciplina ministrada.

Três entrevistados responderam **SIM**, sem comentários.

Cinco entrevistados responderam **SIM** e teceram os seguintes comentários:

- A maioria dos professores “defendia” sua matéria na aula de abertura. Mas sentia que cada aluno escolhia suas preferidas. Eu sempre dei valor a cada uma, mesmo que não me interessasse de início.
- À medida do andamento do curso ia pesando o grau de importância das disciplinas do curso, na medida em que se aproximavam ou não das minhas expectativas.
- Algumas matérias pareciam chatas e não importantes e por isso não eram prioritárias na frequência às aulas ou no empenho dos trabalhos. Mas hoje como profissional vejo a grande importância de todas elas e a falta que um maior conhecimento global faz no dia-a-dia de trabalho.
- Durante o curso já avaliava a importância de cada matéria para a vida prática profissional e questionei algumas matérias do curso (Cálculo e Estatística)
- Parcialmente. Já sabia Desenho Arquitetônico e já tinha um contato leigo com construção, o que me despertou interesse por diversas disciplinas do curso. Mas o próprio curso não evidenciava essa importância.

## 5. Qual foi a melhor disciplina da graduação e por quê?

- [Arquitetura de Interiores], porque foi uma matéria bem organizada e sempre tinha retorno pelos professores dos projetos avaliados.
- [Arquitetura sem Barreiras] A disciplina optativa: Arquitetura sem Barreiras. O professor cobrava bastante e colocou a gente pra trabalhar na prática e a sentir na pele as dificuldades de ser deficiente. Até hoje eu sinto segurança em avaliar e projetar um edifício acessível. Esse é um tópico que eu preciso diariamente no meu trabalho.
- [Introdução à Arquitetura e Urbanismo]. Porque explorou as características e as atividades da arquitetura como um objeto de vasto alcance em suas atribuições através de intervenções em espaços reais. Também contribuiu para a crítica.
- [Patrimônio Cultural], porque foi onde eu confirmei a minha vocação para o assunto, além de ser uma aula muito instigante, madura, nem parecia de graduação. Ficávamos estudando textos profundos, os alunos eram desafiados a participar, a ler antes o conteúdo. O professor era muito articulado ao falar, e na avaliação era exigente.
- [Desenho Artístico]. Porque foi a primeira disciplina que fiz ligada às artes, e a aula era um lazer, pois já quis fazer Belas Artes, mas não tive coragem.
- [Desenho Técnico, Expressão e Representação, História da Arte e Arquitetura, PIAUP I, Detalhes, Aço Inox e Fotografia] Não tenho como classificar, cada uma tem uma importância no curso. Tiveram várias que gostei: Desenho Técnico, Expressão e Representação, História da Arte e Arquitetura, PIAUP I (Projeto de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo), Detalhes, Aço Inox e Fotografia.
- [Filosofia Ambiental]. Porque foi uma disciplina que me fez pensar muito sobre coisas que geralmente passam despercebidas e porque representou uma guinada no rumo do meu curso.
- [História da Arquitetura e Planejamento Arquitetônico (Projeto)].devido principalmente à qualidade dos que foram meus professores.

- [História e Projeto] Sempre gostei de História, e entender o estreito relacionamento da mesma com a arquitetura sempre foi fascinante para mim. A respeito de Projeto, exercitar a criatividade e explorar possibilidades de soluções técnicas junto com fundamentações teóricas (embora muitas vezes falhas) também me agradavam muito.
- [Informática Aplicada] A disciplina que guardo melhor lembrança era Informática Aplicada, logo no primeiro período. Coincidentemente, foi a primeira aula que assisti na Escola de Arquitetura. Foi a melhor disciplina pela montagem do programa, a habilidade do professor de, através da aprendizagem dos instrumentos necessários à ementa da disciplina, nos colocar imersos no processo criativo e solicitando uma dedicação enorme dos alunos. O resultado foi também excepcional.
- [Detalhamento] Acho que não teve a melhor disciplina. Várias foram as matérias onde aprendi muito, e se complementaram. Mas, só pra eleger uma, diria que foi Detalhamento, pois foi a partir dela que comecei a ter contato real e mais próximo com execução de um projeto e com materiais, além da importância da clareza das informações transmitidas.
- [Instalações Elétricas] Difícil escolher uma, porque temos tipos muito variados de disciplina. Algumas são técnicas e outras são mais subjetivas, como Projeto. Acho que a que me foi mais “produtiva” foi a de Instalações Elétricas, talvez por ser técnica. Os objetivos da disciplina foram muito claros, e a didática do professor muito bem trabalhada, com trabalhos e provas claras e produtivas.
- [Planejamento Arquitetônico e Urbanismo] Sempre gostei das disciplinas de planejamento, antigos PI, PII, etc. e também das disciplinas de Urbano. Muito provavelmente porque nelas eu podia me expressar.
- [Planejamento III], pois foi quando encarei de fato o curso.
- [Planejamento] Planejamentos I, III e V e mais especificamente, Planejamento Arquitetônico V, pela excepcional orientação do professor, porque foi o único trabalho de projeto elaborado em todo o curso que recebi comentado detalhadamente pelo professor.

- [Projeto 2], porque, através do professor, pude entrar em contato com os aspectos mais conceituais do fazer arquitetônico e comecei a partir daí a desenvolver um lado mais crítico e reflexivo, necessário ao se projetar ou analisar um projeto de arquitetura.
- [Projeto 4]. Porque foi um tema que me interessou muito. E também porque estava próximo da realidade dos trabalhos que eu presenciava no escritório onde trabalhava como estagiário. Queria fazer um projeto com aqueles moldes. O resultado do projeto me deixou muito feliz.
- [Projetos], porque colocaram em prática todas as matérias.
- [Trabalho Final de Graduação], porque eu pude me dedicar a conteúdos que me interessavam, e desenvolver um grande aprendizado utilizando vários colaboradores diferentes. Assim, pude ter contribuições multidisciplinares em meu trabalho.
- Não apenas uma disciplina, mas realmente tive ótimos professores que acabavam nos dando uma visão geral da profissão.

## 6. Qual foi a pior disciplina da graduação e por quê?

- (PIAUP 2] Pergunta difícil. Elejo Piaup 2, pelo total descompromisso dos professores aliado ao desinteresse dos alunos, que já estão em final de curso e não têm nenhum ânimo (nem moral) para cobrar postura séria.
- [Cálculo I]. Porque eu não gostava e não parecia que eu estava cursando Arquitetura.
- [Cálculo Matemático], completamente fora da realidade profissional. Depois de 01(um) mês de aula, a que era muito boa professora se retirou para um mestrado, e a direção achou que poderia substituí-la por uma arquiteta que não era especialista na área.
- [Projeto 1] P1, porque foi uma matéria mal ministrada. Fiz os três projetos do semestre sem ter nenhum retorno para que pudesse melhorar, só fiquei sabendo das notas no final do semestre e recebi os projetos sem nenhuma correção, apenas com o conceito sem ter nenhuma explicação.
- [Projeto II]. Passei por essa matéria em um momento estranho, porque os professores em geral estavam tratando todas as matérias de projeto como se fossem meras preparações para as bancas finais. Era muito comum ouvir, durante as orientações: “Já que seu avaliador é Fulano, resolva isso dessa determinada maneira, que é como ele gosta.” Também era comum ouvir sugestões subjetivas e muito pessoais, como “falta um ‘tchan’ nessa sua circulação”. Felizmente, a visão dos professores amadureceu um pouco desde então.
- [Desenho Artístico]. Tinha um professor super grosso que me deixou com bloqueio e nunca consegui aprender a desenhar à mão livre.
- [Estética e Filosofia] Tiveram muitas sem sentido... Acho que as de Estética e Filosofia, que passavam um trabalho que a gente só copiava do livro e pronto. Os professores fingiam que ensinavam e a gente fingia que aprendia.
- [Fundamentos da Arquitetura e Urbanismo, Orçamento e Urbanismo I e II] Fundamentos da Arquitetura e Urbanismo, porque além de estar no último semestre, meio fora de contexto, o professor era um historiador, romancista e autor de biografias de políticos, não contribuiu em absolutamente nada em

nossa formação. Em condição de igualdade, Orçamento (não me lembro exatamente o nome da disciplina), pois o professor não dava aula, só trabalho. Igualmente ruim: Urbanismo I ou II, pela mesma razão: nunca deu aula, dava trabalhos de campo, pescava os alunos no corredor para responder chamada.

- [Higiene da Habitação].
- [História da Arquitetura] A pior com certeza foi um período de História da Arquitetura que foi ministrada por um professor de História que simplesmente não tinha nenhuma formação na área de arquitetura.
- [Metodologia de Planejamento Urbano e Fundamentos de Arquitetura e Urbanismo], que eram ministradas no 9º e 10º período, por professores sem a menor motivação e noção do que estavam fazendo.
- [Materiais de Construção], pois como eu já fazia estágio e trabalhava na área, via que os materiais apresentados estavam completamente desatualizados.
- [Orçamento]. O professor era extremamente relapso e a aula era, em resumo, uma fórmula. Não havia estímulo aos alunos, apesar da consciência de muitos da importância da mesma.
- [Orçamento]. Porque não sentia que o professor tinha compromisso com a atualização do conteúdo que passava.
- [Orçamento, Planejamento e Administração de Obras] Algumas disciplinas foram fracas, no preparo e interesse do professor, às vezes no interesse dos alunos, falta de assiduidade de professores. Mas a que foi especialmente fraca seria Orçamento, e disputando entre si ficavam Planejamento e Administração de Obras.
- [Organização do Trabalho], porque mesmo os melhores alunos concluíram a disciplina sem saber absolutamente nada sobre o assunto.
- [Resistência dos Materiais], porque não tínhamos a menor noção da Física e da Matemática aplicadas ao que estava sendo ministrado. O professor passava metade das aulas falando de assuntos que não tinham nada a ver com o tema, o conteúdo era extremamente complexo e o material didático pouquíssimo elucidativo, além de pouco conectado com a prática



profissional do arquiteto. Todos nós recorremos a engenheiros conhecidos para ter aulas particulares antes das provas.

- [Tecnológicas] As de Tecnologia. Poderiam ser mais organizadas e davam a impressão de que não tinha continuidade entre elas.
- [Teóricas] As de Teoria com um professor péssimo, que só falava em portunhol.
- Várias, a maioria eu até já me esqueci. Mas provavelmente as que menos tinham ligação com os arquitetos.

## 7. Sem citar nome, qual o melhor professor ou orientador e por quê?

- Aquele que exige muito. Porque é com eles que a gente aprende mais. Aquele que instiga a percepção do aluno para a atividade da arquitetura com todas as suas aplicações, teóricas e práticas.
- Foram quatro os melhores professores, sendo que um se tornou um grande amigo. Todos muito competentes, mas o que os tornou tão importantes foi algo semelhante aos professores interpretados por Robert de Niro, no filme *Sociedade dos poetas mortos*, e Júlia Roberts, em *O sorriso de Monalisa*.
- O bom professor é o que não interfere no processo de criação através da orientação, pelo contrário, afere a consistência das proposições do aluno e aponta as inconsistências; têm absoluta seriedade nas avaliações, tanto bancas como avaliação final, em que os trabalhos eram comentados por escrito exaustivamente.
- O melhor foi aquele que se preocupava com o aluno, se debruçava sobre os trabalhos entregues e dava respostas aos alunos. Dedicava-se ao ato e ensinar, era de fato professor.
- O melhor professor é aquele que se envolve com a turma, ou com o aluno, conhece os trabalhos ou projetos como participante e estimula a procura do conhecimento. Assíduo. E o rigor também é característica deste professor, que instiga a crítica e o envolvimento do grupo nos trabalhos individuais.
- O meu melhor professor/orientador foi aquele que além de exigir o meu máximo conseguiu me ensinar o máximo. Criticava e me elogiava quando devia. Foi realmente, um dos meus melhores professores!
- Também são vários. Com certeza, todos eles nos orientavam sem deixar que nossa expressão se apagasse. Foram como pais: nos orientam, nos deixam progredir e nos repreendem quando preciso.
- Tem absoluto comprometimento com a presença e o horário, além das formalidades necessárias: programa, plano de curso, etc.
- Um professor do qual nunca ouvi instruções diretas do projeto, mas que sempre levantava questões relevantes a serem batalhadas pelo aluno. É difícil evitar ser muito pragmático na orientação (tipo: faça isso e isso), e ao

mesmo tempo evitar cair na subjetividade exagerada (tipo: falta um “tchan”), e esse orientador sempre soube muito bem orientar, apontar caminhos e possibilidades, sem podar os pontos fortes do aluno ou determinar caminhos rígidos a seguir.

- Foi o meu professor de PI. Quando apresentei o meu primeiro projeto, achando que estava bem razoável, ele olhou para o papel, me olhou e disse amassando o papel: “Vamos começar de novo?”. Na hora não gostei muito, mas depois entendi que não se deve ter medo de recomeçar, e que a melhor forma é não remendar. Muitos professores tinham medo de ser sinceros e sempre achavam alguma “coisinha” boa, e o projeto virava uma colcha de retalhos.
- Foi o orientador de Planejamento III que permitiu e colaborou para que realizássemos um trabalho diferenciado e que me ensinou o caminho do trabalho como arquiteto.
- O melhor professor que tive ocupou duas cadeiras: de Semiótica e de Planejamento Arquitetônico. Porque tinha um domínio grande de teoria da arquitetura e conhecimento razoável em projeto. Quando sentia que a orientação estava falha no aspecto técnico, ele não se importava que outro professor fosse procurado para um auxílio. Além disto sempre criticava com muito rigor os projetos.
- O orientador de TFG, porque tinha compromisso com os alunos, orientava de uma maneira clara, visando atender as reais necessidades e fazendo com que o projeto fosse realmente possível de ser executado.
- O professor de Estruturas, pois nos passou a matéria com muita paixão. Apesar de ele ser engenheiro, tinha uma paixão pela arquitetura e nos mostrou isto não apenas em cálculos, todo final de aula havia muitos slides de fotos de obras em construção e acabadas.
- O professor de Informática, que sabia perceber o potencial do trabalho de cada aluno e fazê-lo desenvolver seguindo seu caminho. Impressiona ver que o trabalho de vários alunos na disciplina (do 1º período) supera em vários quesitos outros trabalhos dos mesmos alunos, desenvolvidos durante o curso.

- Um importante professor na minha formação foi o tutor do PET – Programa Especial de Treinamento, de que participei. Toda a formação teórica que tive na graduação devo à orientação dele durante 1 ano de estudos. Foi um orientador exemplar por:
  - a) ter rigor teórico, exigindo leitura integral de uma bibliografia inicial de fundamentação com fichamento e apresentação dos livros;
  - b) dar exemplo — ele permanecia na sala estudando durante toda a tarde, o que impunha aos alunos o clima de estudo necessário;
  - c) expandir a teoria ao projeto — fazia sessões de comentário sobre os projetos dos alunos que integravam o PET, além de sessões de vídeo, etc.
- Professor de Luminotécnica e Ar condicionado, que foi um exemplo de transmissão de conhecimento profissional.
- Projeto de Interiores. Apesar de eu não ter aproveitado todo o conteúdo da disciplina este era o professor que tinha mais compromisso com a turma além de ter mais segurança e domínio técnico daquilo que ensinava.
- Projeto Predial (P4). Apesar de ter ficado doente e abandonado a orientação no meio do processo, este professor passava todo o conhecimento que tinha sem restrições, dedicava tempo e atenção a cada aluno, nos desafiava a fazer sempre mais e melhor, além de saber reconhecer o nosso esforço. Era ainda um arquiteto referência no assunto.
- Sem citar nome é difícil, mas os professores de Estrutura (concreto, aço, madeira, estabilidade das construções, etc.) em geral eram muito bons, apesar da aplicação prática do conhecimento não ser assim tão clara. Alguns de Tecnologia (não todos) também. E o de Arquitetura sem Barreiras.

## 8. Sem citar nome, qual o pior professor ou orientador e por quê?

- Aquele que não se preocupa se o aluno está aprendendo e não cobra.
- Aqueles que pareciam totalmente desvinculados e desinteressados pelos alunos. Faziam apenas “dar aula”.
- Foram vários, o motivo era sempre o total desinteresse em ensinar. Podiam ser ótimos arquitetos, mas professores nunca.
- O pior professor é aquele que, diante da inércia e distância dos alunos, conformados com o ato de receber as informações já mastigadas, se acomoda e acaba por aguardar o término da disciplina.
- Aquele que não planeja a disciplina e não adapta as atividades às turmas. Que libera o tempo da carga horária para estudo fora de sala. Que pratica a auto-promoção. Enfim, diversos exemplares.
- O professor cuja orientação em nada acrescentou à minha capacidade de projetar, porque sempre me dizia o que fazer, e, quando eu tentava debater alguma de suas sugestões, encarava isso como teimosia e má-vontade. Acho que a conversa é importantíssima pra ajudar o aluno a desenvolver suas habilidades de projeto, porque, afinal, o orientador não vai acompanhar o aluno pro resto da vida, e alguma hora o aluno tem que aprender a se desenvolver sozinho.
- A pior foi uma orientadora da disciplina de Projeto que não sabia por onde passava o meu projeto, não entendia a filosofia do edifício e na entrega final cortou exatamente a essência do projeto (não leu o memorial descritivo), e o que estava realmente errado (coisa que eu verifiquei depois de formada), ela passou batido.
- A professora de Ecologia e Meio Ambiente, era bastante despreparada para ministrar a disciplina. Com o livro para a seleção para o mestrado *O mito do desenvolvimento sustentável* aprendi muito mais que em dois semestres da disciplina.
- Foi meu orientador de Planejamento VII por sua total apatia e despreparo.
- Foi também um professor de PI, pelo motivo da “colcha de retalhos” acima.

- Foi um orientador que não “orientava”. Ao perguntar qualquer referência bibliográfica para resolver um problema que tivesse (principalmente um que tive com a resolução de um telhado, cujo partido e geometria não favoreciam a uma resposta fácil!) ele não conseguiu me dar qualquer informação útil e nem ao menos conseguiu resolver o problema comigo. Não conseguia discutir nada importante, para mim, comigo! E ainda tomava partido de certos alunos que nada faziam. Na hora da nota do trabalho, teve coragem de me dar nota baixa justamente nos pontos onde nem mesmo ele conseguiu me orientar! Ou seja, não admitiu suas falhas (também!) e me penalizou por isso!
- O pior foi o que só visava o lado político dentro da FAU e pouco acrescentou aos alunos.
- O pior ocupou a cadeira de Higiene da Habitação. Não tomava postura crítica sobre os projetos, e tratava a arquitetura de forma rasa e superficial, limitando-se a observar aspectos que diziam respeito apenas à sua disciplina.
- O professor de Administração. Acredito que ele não queria estar ali, pois sua didática foi a seguinte: dividiu um livro em partes e cada grupo de alunos dava uma aula sobre sua parte, nos dias restantes convidou pessoas para dar palestras. Na verdade, ele não deu aula.
- O professor de P1 porque não tinha compromisso (chegava atrasado, não entregava os projetos corrigidos...) e valorizava muito a parte “conceitual” do projeto deixando a parte prática em segundo plano.
- O que deu uma disciplina com palestras desconexas, não atendendo a ementa da disciplina, que era interessante em si. E orientadores que pareciam ter medo de passar seus conhecimentos, não enfatizando questões importantes, às vezes fazendo projetos para os alunos sem ensiná-los “o caminho das pedras”.
- Orçamento. Porque não sentia que o professor tinha compromisso com a atualização do conteúdo que passava.
- Os piores professores foram os professores de Orçamento e Fundamentos.

- Os quatro piores professores, também muito competentes, pelas razões inversas à dos melhores.
- Pergunta muito difícil. Não sei responder, há muitos.

## 9. As suas dúvidas eram sanadas pelos professores?

- Às vezes sim, às vezes não. Acho que, quando se tratava do conteúdo específico da disciplina, dentro da ementa proposta, na maioria das vezes eram sanadas. Mas, quando se tratava de tentar aplicar conhecimentos em práticas que fossem além da disciplina, na maioria das vezes não eram sanadas (o triste é que esta aplicação é um passo extremamente importante a ser ensinado pela escola, e não foi).
- Às vezes.
- Depende do professor, alguns sanavam as dúvidas com boa vontade e conhecimentos de causa, outros constrangiam os alunos a não ficarem perguntando e alguns não sanavam porque não sabiam a resposta (o que não teria problema se não fosse o fato de que também não procuravam saber depois, não davam retorno).
- Dependia da matéria. Algumas durante a aula, e outras, após a aula eu os procurava. Houve professores que me ajudaram em outras matérias que não eram deles.
- Em geral sim, com raras exceções, de alguns professores sem capacitação ou interesse e inclusive imagina competição profissional com alunos.
- Em geral, sim.
- Geralmente sim.
- Muitas vezes não, mas não sempre por ineficiência e geralmente por falta de manifestação minha.
- Na arquitetura, muitas vezes as dúvidas são subjetivas e não podem ser resolvidas diretamente. Os bons professores, quando não podiam sanar minhas dúvidas, ajudavam a descobrir caminhos a seguir pra se encontrar soluções. Os maus professores sempre solucionavam dúvidas de maneira muito direta, sem ajudar no meu desenvolvimento. É o caso do “faça isso e isso e está resolvido”.
- Na maioria das matérias sim, mas em alguns casos de professores de projetos muitas vezes a resposta dada era meio “subjetiva”.
- Na maioria das vezes sim



- Na maioria das vezes, sim.
- Na maioria das vezes, sim.
- Na maioria das vezes, sim.
- Sim, sempre que os procurávamos éramos bem atendidos.
- Sim.
- Não.
- Não. Pior, às vezes muitas dúvidas nem mesmo afloravam pela falta de diálogo mais rico.
- Nem sempre.
- Nem sempre. Veja o exemplo acima!

## 10. Como era a relação dos professores com os alunos?

- A relação era boa em geral, mas os alunos reclamavam de alguns professores que eram descompromissados, chegando atrasados e deixando claro que a sua prioridade não era dar aula.
- Amigável e profissional.
- Boa, os professores em geral sempre buscavam atender-nos dentro do limite de tempo de cada um.
- Cordial, e muitas vezes amigável e próxima.
- Em certos casos, aproximava-se da “amizade”. Porém, era claro que isso não era separado. Mas, na maioria, era visto por mim como grande profissionalismo.
- Era uma relação muito próxima, que eu nunca vi em nenhum outro lugar. Isso era muito positivo.
- Geralmente muito boa. Muitas vezes surgiram amizades dessa relação, mesmo quando as afinidades dentro da sala de aula não eram muitas.
- Normal.
- Normalmente bastante cordial e amigável.
- Sempre tive um ótimo relacionamento com 90% dos professores, os outros 10% eram indiferentes, não chegavam a ser ruins.
- Algumas vezes distante.
- Depende do professor. Havia alguns estressadinhos, mas no geral se tratava, ao meu ver, de uma relação bem resolvida.
- Depende do professor: em geral, nas disciplinas de projeto, mais informal. Em algumas disciplinas de tecnologia e urbanismo, mais distantes. De modo geral, com grande descompromisso de ambas as partes, com professores pouco dedicados, mas amistosos, e alunos cúmplices.
- Dependia da matéria. Algumas durante a aula e outras após a aula eu os procurava. Houve professores que me ajudaram em outras matérias que não eram deles.
- Havia professores que davam abertura ao conhecimento e outros que pareciam falar outra língua, não havia interação.

- Difícil responder esta pergunta sem estar generalizando, mas há um aspecto que gostaria de salientar: havia pouca relação de amizade entre aluno e professor, dentro ou fora de sala de aula.
- Geralmente a relação é boa e tranqüila, na maioria dos casos. Sinal da falta de atitude, em alguns casos em que o diálogo poderia auxiliar na retomada do interesse tanto dos alunos quanto dos professores. Raras as exceções de desequilíbrio.
- Tinha de tudo. Professores que pereciam um ET na sala de aula e também professores totalmente envolvidos com o trabalho dos alunos. Talvez a chave para um bom relacionamento seja este: envolvimento e amor com o que faz.
- Variava bastante. Numa escala percentual aproximada, eu diria que o relacionamento era bom com 90% dos professores de Teoria, 70% dos professores de Urbanismo, 90% dos professores de Tecnologia e Engenharia, 10% dos professores de Projeto. O trauma com as disciplinas de projeto foi tão grande que minha turma optou por não homenagear nenhum na formatura, apesar de sabermos que alguns deles mereceriam a homenagem.
- Na sua maioria só queriam o salário.

## 11. Como você se sentia com a proximidade do final do curso?

- A maioria das disciplinas concentrava as cobranças nesta época.
- Animada e aliviada.
- Ansioso e otimista, na certeza de que minha carreira seria um sucesso.
- No meio do curso é comum a gente se sentir um pouco perdido, com dúvidas quanto ao que fazer da vida. Mais pro final, quando a coisa já está mais definida, me senti bastante esperançoso. Foi nesse período que comecei realmente a me enxergar como arquiteto, e a ter convicção do que eu estava fazendo e sentir verdadeira satisfação pessoal com os trabalhos que desenvolvi. Já sabia que o mercado é muito complicado, mas preferi deixar essas preocupações mais pra frente.
- No último ano, aliviada. A rotina de muitos trabalhos na escola me cansou, tinha todos os fins de semanas sobrecarregados.
- Percebendo que a escola me ensinou uma parte do que eu gostaria de levar para a vida profissional. E que a maioria das coisas que eu aprendi, aprendi correndo atrás.
- Tranqüila, pois já fazia estágio desde o começo do curso e já tinha um escritório.
- Agoniada com a incerteza que se aproximava.
- Aliviado. Depois do P5 (a melhor disciplina) o curso foi levado em ponto morto (dois semestres).
- Ansioso, pois não sabia como iria ganhar a vida.
- Apreensiva com uma colocação no mercado profissional.
- Foi uma fase muito difícil da minha vida. Ir para a escola era uma angústia, eu não suportava mais a tirania e/ou descaso de alguns professores e as aulas defasadas em relação ao mercado. Ficava lembrando a mim mesma, o tempo todo, que arquitetura era uma coisa, graduação era outra. Quanto ao mercado em si, eu alternava entre momentos de alegria e certeza de que tudo daria certo e momentos de angústia ao constatar que talvez as perspectivas financeiras não fossem tão boas quanto o desejado.
- Ignorante.

- Numa profunda angústia.
- Preocupada com o meu caminho. Confesso que ainda estou tateando o percurso que seguirei. Ainda não encontrei, mas hoje já observo algumas luzes que, na realidade, quase não me foram apresentadas no curso!
- Sentia que teria que aprender muito ainda para poder formar.
- Tensa.
- Senti-me seguro inicialmente, pois já tinha emprego garantido. Mas quando foi chegando mais perto do final vi que queria dar uma guinada e não tinha interesse em ser empregado por muito tempo. Queria ter o meu escritório, então decidi adquirir um pouco mais de experiência profissional. Neste momento fiquei inseguro, pois não sabia o que me esperava. Decidi buscar o interior do estado onde houvesse um menor número de profissionais atuantes. Hoje sou muito feliz com meu escritório, tenho diversos projetos e qualidade de vida muito superior à da capital.
- Um misto de insegurança, liberdade e vontade de mudar o mundo.
- Uma mistura de alívio com insegurança, com sensação de que não foi suficiente o aprendizado, principalmente levando-se em conta o ritmo ditado pelos primeiros semestres.

## **12. Quase arquiteto, como você enfrentou o seu trabalho final de graduação?**

- Acabei optando por um tema mais real, para fugir das discussões de possibilidade de execução, pertinência da proposta. Porém, encarei com muita insegurança, procurei pesquisar muito e me cercar de todas as informações necessárias para se realizar um projeto de tal porte.
- Calmo... Com um pouco de nervosismo, mas realmente calmo.
- Com bastante dedicação. O tema que escolhi requeria reflexões sobre diversos aspectos do processo de desenvolvimento da arquitetura e da sua relação com a sociedade, e nessa fase eu fiquei muito satisfeito com o resultado do meu empenho, principalmente porque não tinha tido a experiência de lidar com as questões de que tratei.
- Com bastante tranqüilidade, pude depositar nele uma síntese do que aprendi dentro e fora da escola. Pela qualidade e suficiência atingida, o trabalho foi elogiado por colegas e professores, sendo selecionado para o Concurso Opera-Prima.
- Com certa imaturidade em projeto, mas com muito afinco.
- Com o máximo de seriedade que pude no momento. Sempre tento levar o meu trabalho a sério, pois vejo nisso um treinamento profissional e um culto ao respeito pelo cliente e pelo escritório do qual participo.
- Como foi uma estação subterrânea de metrô, o projeto envolvia a participação de profissionais de outras áreas, como calculistas, geólogos e especialistas no transporte sobre trilhos. Com a ausência deles, pude direcionar o trabalho para uma fase de estudo preliminar, dando abordagem mais próxima da nossa atribuição de arquiteto, na preocupação das interferências urbanas de uma intervenção deste porte.
- Enfrentei como uma última oportunidade de me dedicar durante quatro meses a um projeto, usufruindo a infra-estrutura que a universidade dá. Aprendi muito.

- Enfrentei o trabalho final como um grande projeto que deveria ser feito da melhor forma possível encarando todas as necessidades existentes para que pudesse ser mais próximo possível da realidade.
- Eu já estava trabalhando em um escritório de arquitetura, mas como fiz estágio durante todo o curso, enfrentei com a mesma disposição e até com um gás a mais em função da envergadura e importância do trabalho final .
- Extremamente tranqüila.
- Não tive grandes problemas, minhas orientações me ajudaram muito e procurei ajuda externa à escola através de pesquisas.
- Também muito tranqüila, ainda mais depois de fornecer consultoria sobre o tema para um dos professores da disciplina.
- Tive certa segurança. Não tive muito tempo para dedicar, pois já trabalhava como arquiteto período integral. Mas no final deu tudo certo.
- Tranqüila porque tinha uma boa equipe de trabalho e já tinha experiência profissional com estágio.
- Tranqüilamente. Fui orientado pelo mesmo professor do P5 e escolhi um tema pequeno, que permitiu sua elaboração bastante detalhada.
- Bastante tensa.
- Com muita dificuldade.
- Enfrentei muito mal a situação, se pudesse voltar atrás, com mais maturidade e menos ansiedade, aproveitaria melhor o momento. Apesar do excelente orientador, que me ajudou muito, não foi uma etapa prazerosa, não via a hora de terminar o curso e me formar.
- Na mesma angústia.

### 13. Durante o período da graduação você fez estágio?

- Todas as respostas foram positivas.

#### **Se você respondeu "sim", em que isto colaborou no seu aprendizado?**

- A formação prática na nossa escola é bastante deficiente, de modo que o estágio foi fundamental pra me dar base pra produzir trabalho dentro de um escritório de arquitetura. O estágio é, sem dúvida, uma extensão fundamental da escola.
- Ajudou-me a perceber aspectos da prática profissional que minha faculdade não conseguia ensinar para os alunos, como o lidar com profissionais no canteiro de obra, no caso pedreiros, serventes, carpinteiros, etc.
- Além de aprender muito, me trouxe segurança de que estava fazendo o curso certo. O estágio é fundamental, você vê como é o dia-a-dia do arquiteto, o desafio da profissão, além de colocar na prática o que escuta na escola. E é fazendo, errando e acertando, que se aprende.
- Aprendi muito. O estágio complementa a formação acadêmica. Não encaro os estágios que fiz como “adestramento para o mercado”, mas como preparação fundamental para eu poder aplicar idéias advindas da minha formação acadêmica.
- Através dos estágios tive uma verdadeira visão de como era o mercado e como era o trabalho do arquiteto na realidade.
- Colaborou imensamente, foi minha grande escola. Nos estágios aprendi em profundidade e na prática, assuntos que só na superfície são ministrados na graduação. Tanto que a partir de um dado momento, passei a privilegiar os estágios em detrimento do curso. Infelizmente, porque não deveria ser assim. A escola poderia dar os subsídios necessários. Os estágios alargaram ainda a minha visão da profissão e das suas áreas de atuação.
- Conhecimento técnico de projeto, paisagismo, patrimônio histórico, obra e um desenho técnico bem mais maduro que dos colegas que não faziam estágio.



- Foi extremamente importante porque você tem contato com os problemas reais, demandas reais, prazos reais. O aprendizado se faz de forma mais completa. Porém, geralmente se percebia que passados 4 meses a taxa de aprendizado começava a decrescer e se tornava mais visível o trabalho mecânico mesmo, característico da situação da profissão que muitas vezes tem sua produção centrada na mão de estagiários.
- Foi fundamental para minha vida profissional, mais que o ensino da universidade.
- Foi imprescindível, pois me deu uma visão diferente da escola e me ensinou a trabalhar.
- Foi onde eu aprendi a projetar e a trabalhar no “mundo real”.
- Ganhei imensa agilidade com projetos, tanto para pensar, como para desenvolver. Ainda me tornei, como 80% da turma (naquela época era maravilhoso), uma arquiteta com um escritório de projetos de arquitetura.
- Isto foi fundamental no meu aprendizado. Pude somar à teoria dada em sala de aula a experiência prática com a qual tinha contato nos escritórios onde trabalhei. Era mais fácil ter acesso a informações técnicas necessárias nos trabalhos escolares.
- Muitas coisas aprendidas no estágio não eram ensinadas na escola.
- Muito, uma vez que começamos a interagir profissionalmente com um grupo. Começamos a aprender questões como hierarquia, respeito, consciência e responsabilidade, sem contar com a união entre legislação, técnica e realidade do projeto.
- Muito. Acho imprescindível o estágio na formação do arquiteto. Fiz três anos ininterruptos de estágio (os três últimos anos).
- Noventa e cinco por cento do que aprendi de importante, aprendi diretamente ou indiretamente por causa dos estágios. Muitos estágios.
- Quase tudo que aprendi veio do meu esforço e do meu estágio.
- Tudo, além da experiência adquirida, acabei conhecendo e sendo conhecida pelo mercado de trabalho.
- **Aprendi muita coisa útil, embora menos do que precisava.**

**Se você quiser, faça algum comentário a respeito da questão.**

- Acho que o estágio deveria ser obrigatório durante o curso.
- O estágio deveria ser obrigatório na UFMG!
- A escola não te prepara para a realidade, uma vez que os conhecimentos são passados e cobrados de forma segmentada.
- Acho que os bons estágios são fundamentais para a gente aprender coisas que não são ensinadas nas escolas.
- Sem o estágio provavelmente não teria conseguido uma colocação no mercado, simplesmente com a graduação.

#### 14. Com o diploma na mão, como foi enfrentar o seu primeiro trabalho?

- Eu fui contratada no escritório onde fazia estágio e já prestava serviços como arquiteta. Assim, muito tranquilo.
- Foi fantástico, senti uma grande liberdade e emoção, a recompensa esperada por todos os anos de estudo, parecia incrível que as pessoas estivessem me pagando para eu me divertir.
- Foi ótimo desenvolver trabalhos com minha autoria. Como já atuava como profissional antes de me formar foi mais tranquilo. O trato com o cliente é algo que temos sempre que estar aperfeiçoando.
- Foi um desafio legal. Sinto o peso da responsabilidade sobre ele, e também a possibilidade de aprender muito com o projeto que estou desenvolvendo.
- Fui contratada pelo trabalho onde já atuava como estagiária.
- Fui convidado para entrar como sócio em um escritório na minha cidade, uma semana antes de minha formatura. Resolvi arriscar, embora soubesse que gostaria de continuar a estudar, mas não me sentia maduro para enfrentar um mestrado. Fiquei neste escritório por sete anos e meio.
- Na realidade, me considero com muita sorte. O meu primeiro emprego me ensinou muito. Trabalhei com pessoas muito competentes, organizadas e de quem gosto e admiro. Foi uma conjunção de fatores que vejo como são difíceis de estarem juntos. Foi uma grande experiência!
- Não tive grandes problemas. Continuei a trabalhar onde estagiava. Logo depois comecei com a trabalhar no escritório atual e foi como uma continuação do que estava acontecendo.
- O diploma não fez, na minha cabeça, muita diferença porque eu já desenvolvia alguns trabalhos anteriormente. Foi tranquilo também.
- Peguei trabalhos ainda na escola e em grupo. Creio que este fato ajudou a não ter maiores problemas e a ficar mais preparada.
- Tive que recorrer a livros e outras fontes de informação, mas dei conta do recado.
- Tranquilo, pois trabalhei em um escritório em que já tinha feito estágio, e já conhecia bem seu esquema de trabalho.

- A princípio continuei com o meu escritório, mas como as coisas andaram meio turbulentas, acabei aceitando uma proposta de trabalhar em uma construtora, como arquiteta de obra, o que foi muito bom, pois acabei abrindo o meu leque de atuação.
- Como já possuía alguma experiência dos estágios, do ponto de vista técnico e do desenvolvimento dos trabalhos, foi relativamente tranqüilo. A principal dificuldade gira em torno da relação com o cliente, do contrato, da ausência dele, da obtenção do real valor do trabalho, negociação... o profissional recém-formado é extremamente frágil nesse aspecto e acaba contribuindo para a inviabilidade de nossa profissão, aparecendo geralmente como mão-de-obra bem abaixo do preço de mercado, com um baixo custo de trabalho também.
- Enfrentei o primeiro trabalho ainda com algumas dúvidas e no fundo pensava se realmente eu já era capaz (achava que tinha que aprender muito ainda). Sabia muito pouco a respeito de preço, contrato, etc.
- Fiquei um pouco inseguro, porque o próprio mercado de arquitetura é um pouco incerto, e a maneira como as pessoas encaram nosso trabalho não é muito clara. Mas também me senti satisfeito por ver que, apesar de recém formado, já fui capaz de resolver de maneira bem satisfatória as questões do projeto.
- Muito difícil. Pensei por várias vezes em desistir da profissão.
- Tinha muito medo de não agradar ao cliente.
- Na verdade, ainda não tinha diploma na época de meu primeiro projeto. Construído, considero-o ainda hoje um trabalho muito bom.
- Ao mesmo tempo, lúdico e péssimo.

**15. Se você fosse iniciar a vida acadêmica hoje, como gostaria que ela fosse? O que necessitaria ser reformulado ou acrescentado?**

- A escola deveria ser mais integrada, acredito que havendo uma interface maior entre as matérias, o aluno vivenciaria melhor a arquitetura “real”. A gente, enquanto estudante, tem que ver pra que servem aqueles conhecimentos que nos são dados. Conhecimento sem sentido não é absorvido. Logo, o lado prático tem que ser instigado e mostrado durante as disciplinas.
- Acho imprescindível algum tipo de prática ou laboratório na escola, de atendimento ao público, para prática dos alunos. Na minha época houve algumas tentativas que sucumbiram pela politicagem de alguns professores.
- Acho que faltaram algumas disciplinas teóricas como Sociologia (era optativa), Filosofia e principalmente Antropologia, mas que estas fossem ministradas com foco voltado para arquitetura e urbanismo e não como pérola de dissertação ou tese de doutorado dos professores, o mesmo valendo para as matérias teóricas já existentes.
- Acho que o curso está errado. Na minha opinião acho que as matérias poderiam ser colocadas juntas. Por exemplo: se eu fosse aprender a projetar um barracão, acho que junto deveria entrar a estrutura, as instalações elétricas e sanitárias.
- Esta pergunta gera uma resposta de muitíssimas páginas, mas para ser sucinto, acho que o meu curso privilegiou as disciplinas de projeto, visto que os que se dedicaram a elas saíram da escola apresentando uma produção de alto nível. Mas não se ateve muito a discussões mais reflexivas, mais críticas e mais teóricas. Acho que questões como conceito, uso, relação com o entorno, com o passado, o presente e o futuro, poderiam ter estado mais presentes nas discussões do curso. E claro que cabeças como alguns professores, que acabei convivendo, teriam contribuído muito positivamente na nossa formação se tivéssemos tido a sorte de com eles conviver.
- Gostaria de cursar uma faculdade que nos desse menos obrigações e pequenos trabalhos, e mais tempo para desenvolver a fundo os trabalhos

aos quais nos propomos. Soluções que me agradariam seriam “flexibilidade” e “integração horizontal de disciplinas”.

- Gostaria de ter me dedicado mais à teoria além de cursos de extensão ou pesquisa (que foram falhos e escassos em minha faculdade), e que principalmente existisse maior contato e intercâmbio com outras faculdades.
- Gostaria de uma maior integração entre as disciplinas e um maior equilíbrio das diferentes atribuições da profissão. Sinto que o currículo é muito voltado ao projeto, e além dele há um vasto campo das possibilidades da profissão a ser explorado.
- Gostaria que ela fosse mais ativa e que o tempo dedicado à escola fosse maior. A estrutura e recursos já disponíveis na Escola de Arquitetura, apesar da carência de verbas da universidade, já são suficientes para uma participação mais efetiva de alunos e professores. Espaço físico sobra também e está ocioso. Precisaria ser reformulada a postura de participação, se sentir que a inércia de alguns setores da escola precisa ser extinta com muita participação dos alunos e de professores interessados.
- Matérias mais “arquitetônicas” no início do curso, p/ a gente ter mais estímulo e informação sobre a profissão desde o início e não desanimar com os “cálculos da vida”.
- No meu caso, primeiramente eu trocaria os programas de Makintosh que aprendi na escola e colocaria o Autocad para ser ensinado. Até hoje nunca usei os programas que me ensinaram no 1º semestre do curso. Seria interessante também que as matérias dadas por professores interdisciplinares fizessem uma relação com a arquitetura, porque algumas vezes me questioneei o “por que” da matéria se não via uma relação.
- Apesar de todas as dificuldades gosto muito do que faço e acho que é só por amor à profissão que os arquitetos sobrevivem. Acho que uma escola seja qual for, tem que investir no corpo docente. Para a arquitetura a escola deve ser aberta. É preciso deixar a criatividade aflorar para novas experiências.
- Como foi a minha em arquitetura. Considero o tempo de dedicação e a vontade de aprender fundamentais. Modificaria a postura de alguns professores, que não tinham compromisso com o que faziam.

- Gostaria que todos os professores fossem como alguns de fato eram: capacitados, esforçados, realizados, atualizados em relação ao mercado e às últimas novidades, pontuais, compromissados com suas 8 horas diárias de trabalho (não só em sala de aula), solícitos, pacíficos entre si e com a turma, envolvidos com o aluno e com a universidade, cordiais, exigentes e, principalmente, éticos. Que fossem de fato educadores apaixonados por arquitetura e urbanismo e pelo privilégio de ajudar/ensinar o próximo.
- Difícil. Acho que gostaria de ter já no início do curso o conhecimento das diversas áreas de atuação profissional que podemos atuar.
- Durante meu tempo na Escola, sempre houve uma separação entre as pessoas que acham que devemos sempre obedecer às tendências do mercado e as que acham que devemos fazer o que queremos a despeito do que esperam de nós. Essa situação não traz benefício a ninguém. É claro que o arquiteto é um profissional importantíssimo no desenvolvimento das cidades, e que cabe a nós determinar rumos, mas isso não significa que devemos desconsiderar aspectos importantes no dia-a-dia do arquiteto, como, por exemplo, a relação com demandas do mercado. Acho que, em vez dessas discussões vazias, poderíamos enxergar o processo de trabalho do arquiteto de maneira mais madura. Outra coisa que eu gostaria de ver reformulada é o processo de orientação. Acho que o tempo dentro da escola poderia ser muito melhor aproveitado, e os projetos poderiam ser desenvolvidos mais a fundo. Mas isso é discussão pra muitas páginas...
- O grande problema que vejo é tempo. Temos muito pouco tempo para ver muito de tudo. Ainda precisamos fazer estágio, senão saímos totalmente despreparados. Talvez mais um ano ou dois para ter um curso um pouco mais tranquilo. Para os professores de projeto seria bom que eles sempre entregassem um formulário com a análise de diversos pontos do projeto para que o aluno saiba o que precisa melhorar. Às vezes era complicado quando na orientação o professor acabava “fazendo” o projeto do “gosto” dele, e conseqüentemente, não se tirava uma nota boa quando a sua orientação não era seguida. Senti falta de conhecer melhor o mercado, de ter uma visão mais real, muitas vezes, achava que se “viajava” muito nas

matérias de projeto e que não me encaixava no perfil de arquitetos que os professores me passavam na sala de aula.

- Que a faculdade trabalhasse em conjunto com empresas e instituições governamentais com estágios valendo os créditos na graduação.
- Todos os conhecimentos deveriam se articular ao redor do projeto, de modo a evidenciar sua relevância e sua aplicabilidade. Mais da metade das disciplinas por que passei em minha formação foram inúteis ou insuficientes, e grande parte de minha formação foi complementada pelo trabalho em estágios e pela participação em grupo de pesquisa.
- Dentro dos limites possíveis, acho não mudaria muita coisa. Talvez um pouco menos de “furacões” na vida pessoal poderia ser uma boa idéia.



## Respostas do Questionário 2

### 1. Qual a expectativa que você tinha antes de iniciar o curso de arquitetura?

- A expectativa de um curso bem dinâmico.
- Acho que quando entrei fosse mais objetivo. Mas primeiro deu uma grande volta, para chegar ao objetivo do curso.
- As expectativas eram muitas, a empolgação também: a espera de uma vida prática e agitada, com vastas possibilidades de aprendizado.
- Fazer um bom curso para ser um bom profissional.
- Inicialmente não tinha um conhecimento aprofundado no curso. Mas tinha uma idéia do aprofundamento do curso. Mas tinha uma idéia do que seria e minhas expectativas eram de obter a maior gama de conhecimentos possíveis para ser um excelente profissional.
- Minha expectativa era que o curso fosse com várias matérias práticas, visitações em campo, além de aulas extracurriculares.
- Minhas expectativas foram maiores em relação à realização da minha profissão. Não tinha muita idéia sobre o curso em si. Mas sempre soube que teria que dedicar muito.
- Ser uma boa arquiteta no futuro.
- Ter um conhecimento amplo no mundo da construção.
- Terminar o curso, gostando de todas as matérias.
- Tinha a expectativa de encontrar um curso repleto de oportunidades e que me ensinasse e orientasse na minha escolha profissional de me tornar uma arquiteta de qualidade.
- Tinha a expectativa de gostar do curso e da futura profissão.
- Que fosse um curso prazeroso, que desenvolvesse o meu raciocínio e minha capacidade de desenvolvimento tanto técnico quanto teórico.
- Tornar-me uma profissional capacitada e ter meu próprio negócio.
- A expectativa era adquirir conhecimentos nesta área de grande interesse meu e assim poder ajudar a muitos.

- Por incrível que pareça a minha expectativa é a mesma que tenho hoje, que através da arquitetura eu possa levar um pouco mais de conforto e atração visual.
- De ter escolhido o curso certo e amar a arquitetura cada vez mais.
- Expectativa boa. Estava ansiosa para começar logo e ver se realmente era o que eu esperava.
- A expectativa que eu tinha era de um curso como está sendo lecionado.
- Ainda não tinha uma visão tão abrangente de todas as áreas que a arquitetura permite desenvolver.
- Achava que seria um curso com menos matérias de cálculo, mas ainda bem que não é, pois estas matérias são de grande importância para o desenvolvimento do projeto.
- Sabia que seria um curso complicado, e que me exigiria muita responsabilidade minha. O curso é muito melhor do que eu esperava.
- Que seria um curso amplo, com várias matérias práticas.
- De um curso complexo, mas nem tanto.
- A expectativa era se eu realmente iria projetar a minha própria casa.
- Esperava estudar profundamente as artes e ter muitas disciplinas relacionadas a tal área.
- Esperava ver mais matérias relacionadas a artes, mais matérias aplicadas à realidade. Na verdade comecei arquitetura sem saber muito bem o que eu estava fazendo, do tipo: “Gosta de matemática de desenho, então faz Arquitetura”.
- Ainda são muitas.
- Continuo tendo. De me formar, preparando-me muito bem nesta faculdade. Desenvolver todas as aptidões e habilidades que este profissional deve ter.
- Na verdade foi uma das opções do curso que prestei vestibular. Fiquei entre Arquitetura e Engenharia Civil. Optei pela Arquitetura pelo horário do curso (manhã), pois Engenharia seria à noite. Nunca havia pensado na possibilidade de ser arquiteta.
- Não tinha muita, devido às matérias de cálculo e geometria.

- Nenhuma, tinha dúvidas sobre o curso que queria, estava em dúvida entre Matemática, Direito e Arquitetura.
- No início um pouco apreensiva, pois não tinha muito conhecimento sobre o curso, eu quis ampliar meus conhecimentos na área porque fiz anteriormente um curso de design de interiores.
- Que é muito fácil e gostoso. É muito bom, mas nada fácil. É muito puxado, mas bom.
- Que o curso se baseava em projeto e decoração.
- Que seria bem melhor do que é na realidade.
- Tinha a expectativa que o curso fosse muito mais interessante. O curso é muito chato.

**2. Como classificaria o primeiro contato com o curso?****(Excelente – Bom – Regular – Péssimo)**

- Excelente (Doze entrevistados deram esta resposta, sem comentários).
- Excelente. No primeiro período eles te passam uma idéia bem diferente do que acontece na realidade.
- Bom (foi a resposta dada por 22 entrevistados).
- Regular. Por ter diversas dificuldades com desenho na época em que fiz, pensei em desistir várias vezes.
- Regular (duas respostas).
- Péssimo (duas respostas).

### 3. Você recebeu informações a respeito da grade curricular?

- Sim (Foi a resposta de 10 entrevistados, sem comentários).
- Sim, mas de maneira superficial.
- Sim. Recebi informações da própria faculdade e da internet.
- Sim. Tive conhecimento da grade curricular através do site da faculdade.
- Sim. A grade curricular estava acessível no site da universidade e disponibilizada na secretaria.
- Sim, na verdade o aluno tem que procurar por conta própria.
- Sim, estava à disposição na página da faculdade.
- Sim, através de pesquisa no próprio site da UNI-BH e de amigos que fazem o curso.
- Sim. Conferi na internet, não sabia como era, mas uma noção.
- Sim. Entrei no site da faculdade para conhecer a grade.
- Sim. Pesquisei no site do UNI-BH a respeito.
- Sim. Comparei-a com a de algumas outras faculdades e me identifiquei mais com a instituição em que estudo.
- Sim. Antes de fazer o vestibular, procurei saber a respeito de quais matérias eu teria.
- Sim. Estava ciente da grade curricular desde o dia da matrícula.
- Sim. Na escolha do curso e faculdade, pesquisei a grade curricular para poder escolher qual estabelecimento fosse oferecer o melhor ensino.
- Sim. Apesar de algumas matérias terem sido modificadas ou acrescentadas durante o curso.
- Sim. Esse primeiro contato com o curso, conhecer tudo o que vai ser feito e ensinado é ótimo, nos deixa mais tranquilos e por dentro do caminho que seguiremos.
- Não (quatro respostas, sem comentários).
- Não. Tudo o que sei foi através de pesquisas que realizei na internet.
- Não. As informações eu tive que correr atrás, através do site da faculdade.
- Não. Recebi após ter completado o 2º período, isto porque ficou disponível no site da faculdade.

- Não. Fui me familiarizando com o que realmente seria o curso ao longo do tempo.
- Não. Quando escolhi fazer o curso eu não possuía muitas informações, eu escolhi porque já pensava em fazer.
- Não. Não recebi, somente quando comecei o curso que vi.
- Não. Estou no 7º período e não recebi informação da instituição sobre a grade curricular, só fico sabendo quando vão renovar matrícula.
- Não. Falta informação aos alunos.
- Não. Estou no 7º período e até hoje ninguém deu essa informação, mas procurei saber por fora.
- Não. Só vim a conhecer devidamente as disciplinas quando já estava iniciado o curso.

#### **4. Você tem conhecimento da importância de cada disciplina que lhe é ministrada?**

- Sim (Dezenove entrevistados responderam, sem comentários).
- Sim. Às vezes passa-se que algumas disciplinas não têm finalidade, para que e porque aprendê-las? Mas com o desenvolver do curso, analisa-se e chega-se a conclusão de que são importantes como qualquer outra e se faltasse, o curso não ficaria completo.
- Sim. Cada disciplina acrescenta mais o conhecimento, mas acho que a ordem em que são dadas deveriam ser repensadas.
- Sim. Cada disciplina é para nós acadêmicos a base fundamental dos nossos conhecimentos e para a futura formação como arquiteto.
- Sim. Acredito que cada disciplina que cursamos são essenciais para nossa formação. Informação nunca é demais.
- Sim. Serão necessárias para minha vida profissional.
- Sim, depende do professor.
- Sim, uma disciplina depende da outra e é através de integração destas é que se faz uma boa graduação.
- Sim. Tendo afinidade ou não com a disciplina, procuro sempre estudar bastante e dar o melhor de mim.
- Sim. Estudamos dentro da arquitetura noções básicas da engenharia, o que é importante na hora de se projetar, para não haver tantas mudanças no projeto na hora de sua execução.
- Sim. Apesar de que alguns professores não consigam transmitir para os alunos a importância de sua matéria.
- Sim. Acredito que mesmo matérias relacionadas a áreas que não me interessam atualmente são importantes para a formação de uma base, para que futuramente eu tenha experiência ampla para decidir o que seguir.
- Sim. Pois a disciplina tem sua importância dentro do curso e da vida profissional.
- Sim. Todas já concluídas, até hoje foram importantes, inclusive projeto.

- Sim. De maneira geral, acredito que as disciplinas foram importantes para a minha formação. Entretanto, existem algumas exceções, como as disciplinas optativas, que pouco contribuem para o conhecimento de arquitetura.
- Sim. Hoje tenho o conhecimento da importância de cada uma, mas no período em que cursava algumas, achei que faltou exemplos claros da matéria ensinada com a prática.
- Sim. Todas as disciplinas são importantes na sua área de atuação.
- Não.
- Não. Algumas eram desnecessárias.
- Não. Somente quando começou, até então não tinha conhecimento.
- Não, ou seja, mais ou menos.
- Não. Nem todo professor infelizmente, consegue passar ao aluno a importância da qual é a sua matéria.



**5. Em sua opinião, qual foi ou está sendo a melhor disciplina da graduação e por quê?**

- [Composições Tridimensionais], a disciplina desperta e abre a nossa mente para o resto do curso.
- [Composições Tridimensionais], porque estimula nossa criatividade. História da Arquitetura: com ela podemos conhecer melhor a arquitetura e como começou. E Projeto: aprendemos a projetar nossos ideais dentro das normas exigidas.
- [Desenho I], gosto da matéria e os professores são muito bons.
- [Desenho II e Topografia], são matérias mais práticas, estamos em contato direto de como funciona.
- [Geometria Descritiva], porque nos dá uma visão tridimensional que é fundamental para o curso.
- [Maquete e Desenho de Apresentação], porque é a área que mais gosto, mas não as considero as mais importantes.
- [História da Arquitetura I, II, III, IV, Planejamento Urbano e Regional].
- [História da Arquitetura].
- [Teoria da Arquitetura I], porque estou adquirindo uma visão mais ampla do que é ser uma arquiteta.
- [Projeto 2] Não posso dizer exatamente a melhor ou pior. Acho que existem algumas mais práticas e outras mais teóricas, pacatas. Gosto de Projeto (P2), pois é a prática da arquitetura.
- [Projeto e Concreto Armado] Em minha opinião a disciplina de Projeto, e Concreto Armado, primeiro porque é a base para formar um ótimo arquiteto e concreto armado porque além da professora ser excelente é indispensável você ter uma noção do que está sendo projetado.
- [Projeto e Estética]. Uma complementa a outra. Seria bastante proveitoso se a disciplina de Estética fosse dada nos primeiros períodos.
- [Projeto e Teoria], pois ambas andam juntas e se completam.

- [Projeto I, Desenho II, Cad, Composições Tridimensionais, Cálculo I e II, Resistência dos Materiais, Urbanismo I]. Porque essas matérias para mim são a base do preparatório do curso.
- [Projeto IV], pelos professores terem uma boa didática.
- [Projeto, Urbanismo e Prática Profissional], por serem disciplinas que se aproximavam muito do dia-a-dia da vida profissional.
- [Projeto] A melhor disciplina da graduação está sendo para mim Projeto, porque através desta, nós estudantes de Arquitetura, somos capazes de perceber o que realmente é a futura profissão.
- [Projeto] e as matérias que estão ligadas à parte estrutural de uma construção, pois é a partir destas que temos fundamentos para projetar uma boa edificação.
- [Projeto], onde colocamos em prática todo nosso aprendizado.
- [Projeto], pela concretização das idéias.
- [Projeto], pois acho que me identifico com a disciplina, sempre estou procurando aprender.
- [Projeto], pois pe da maior importância para o crescimento.
- [Projeto], porque adoro criar e usar a imaginação.
- [Projeto], porque é a matéria que iremos utilizar em toda vida profissional e de todas é a mais agradável.
- [Projeto], porque é uma disciplina que eu estudo a área que quero trabalhar no futuro.
- [Projeto], porque para mim é uma coisa inusitada.
- [Projeto], porque para o curso de Arquitetura e Urbanismo, esta matéria é a de maior importância, pois através dela podemos por em prática conhecimentos adquiridos também nas demais matérias.
- [Projeto], porque tenho a oportunidade de desenvolver vários aspectos e fazer o que tem a ver com a minha proposta.
- [Projeto]. É uma disciplina onde aprendemos sobre o bem estar, onde podemos fazer uso de nossa criatividade. É muito interessante.
- [Projeto]. Pelo fato de podermos conciliar prática e criatividade.

- [Projeto]. Pois é a matéria que mais nos ajuda a desenvolver nossos conhecimentos e práticas.
- [Projeto]. Pois é através dele que distribuiremos melhor e aproveitaremos melhor os espaços para acessibilidade, como tudo o que aparecer em nossa vida e carreira.
- [Projeto]. Porque na verdade é o que iremos fazer depois de formados com a ajuda de outras matérias.
- [Projeto]. Porque te dá base para começar na carreira na sabedoria, na prática.
- [Topografia e Cartografia], pois as matérias são bem dadas por bons professores.
- [Topografia], porque temos aulas teóricas e práticas.
- [Urbanismo IV], porque está dando um entendimento urbano, no qual não tínhamos esta visão.
- [Urbanismo] Atualmente a disciplina de Urbanismo com a professora “X” [*nome omitido pelo autor da dissertação*]. No semestre passado Urbanismo foi bem pior. Mas gostaria que fosse projeto que hoje é uma das piores.
- [Urbanismo], identifico-me mais com a matéria.
- Como estou no segundo período apenas, não foi possível ter uma visão global das outras disciplinas. Das que cursei gosto de todas, apenas gostaria de ter mais tempo para me dedicar.

**6. Em sua opinião, qual foi ou está sendo a pior disciplina da graduação e por quê?**

- [Cálculo II] A que eu menos gostei de cursar foi Cálculo II. Achei muito pouca prática, mas essencial.
- [Composições Tridimensionais] foi uma grande frustração, tenho certeza que essa matéria é de excelente valia para o curso, noção de espaço, figura fundo, etc. Mas por não ter alcançado um resultado esperado, ou não ter atingido o que o professor tentou passar, foi uma das piores disciplinas para mim.
- [Composições Tridimensionais]. Sinceramente não compreendo no que essa disciplina nos auxilia. Noções de volumes, creio eu que todos têm, pelo menos um mínimo, não é necessário 1 semestre inteiro para isso. Projeto II e IV, é feito apenas um projeto todo semestre. A gente aprende, mas na 2ª fase do projeto, já não há o que ser feito.
- [Conforto Ambiental], apesar de ser uma matéria fundamental, o ensinamento deixou a desejar.
- [Conforto I], porque foi dado de maneira que não teve entendimento, tudo que foi apresentado parecia ser resumido e perguntas feitas que o educador não conseguiu responder objetivamente.
- [Desenho III], matéria vaga, sem objetivos, vejo apenas como uma aula para descontração.
- [Estabilidade das Construções e Instalações].
- [Estabilidade das Construções], acho o método de ensino muito ruim, a dinâmica do professor não é boa para dar aula, sendo assim, isto interfere muito no aprendizado do aluno.
- [Estabilidade das Construções], mesmo sabendo que é super importante. É meio complicado de entender.
- [Estabilidade das Construções], porque não tenho afinidade com cálculo.
- [Estabilidade das Construções].
- [Estabilidade das Construções]. A matéria é muito complexa e a maneira que o professor ensina é desmotivante.

- [Estabilidade das Construções]. Porque tenho e sempre tive dificuldade na área das exatas e a maneira como é dada a matéria dificulta o entendimento.
- [Física], até agora. A matéria é muito teórica, fica mais difícil para entendimento, poderia ser uma aula mais prática para melhor entendimento.
- [Física], na instituição talvez não tenha sido passada de maneira correta.
- [Física], porque não sei nada do que foi passado, não aprendi o que foi passado, não foi feito direito.
- [Física]. Pois a matéria foi ensinada no início do curso e até hoje, onde já estou mais da metade do curso, não apliquei em nenhum trabalho.
- [Física]. Porque o que deveríamos aprender não foi passado e por isso não tenho nenhum conhecimento da matéria.
- [Geometria Descritiva], pois o professor não soube dar a disciplina e com isso não despertou o interesse do aluno.
- [Geometria Descritiva].
- [Geometria Descritiva]. Não recebi boas orientações.
- [Geometria]. O professor não conseguia passar a matéria.
- [História da Arte], mas não pela disciplina, mas pelo professor.
- [História] (alguns assuntos).
- [Informática]. Não por ela ser pior, e sim porque tenho dificuldades.
- [Instalações Hidráulicas e Sanitárias], pela falta de didática do professor.
- [Introdução à Arquitetura e ao Urbanismo] A pior matéria por mim considerada foi Introdução à Arquitetura e ao Urbanismo, pois não compreendi a relação desta com o curso, achei sem coerência.
- [Introdução à Arquitetura e Urbanismo], porque eu acho que o programa da disciplina não é bem elaborado, na época que fiz, hoje não sei.
- [Perspectiva], matéria repetitiva, importante sim, mas para esboços rápidos, mas que poderia ser dada nos programas de computadores que temos hoje à disposição.
- [Perspectiva]. Não pelos professores. Mas a aula está sem objetivos (repetitivas, trabalhos sendo feitos). Mas, o pior, são os professores podando a nossa criatividade.

- [Projeto IV], pois este imita a criatividade na hora da composição do projeto.
- [Projeto VII, Estrutura em Madeira e Aço, Geografia Urbana, e Estudos Sociais e Econômicos].
- [Projeto], não gosto muito da disciplina.
- [Saneamento Básico]. Não pela matéria, mas pelo descaso do professor em relação à sua matéria.
- Existem disciplinas que têm boas propostas, mas não cumprem o que deveriam passar. Na verdade tem muitas assim. Vai variar de acordo com o professor. Não sei citar nenhuma agora.
- Não digo que seja pior, mas como trabalho o dia todo, não tenho tempo para exercitar atividades que envolvem cálculos e por isso tenho mais dificuldade, mas não significa que eu não goste da disciplina.
- Não houve pior disciplina. Acho que todas têm sua importância, apesar de não gostar de algumas.
- Não tem disciplina pior, às vezes o grau de dificuldades é maior, mas estamos aqui para enfrentá-los, e dominá-los como tudo o que aparecer em nossa vida e carreira.
- Nenhuma.

## 7. Como você descreveria um bom professor ou orientador?

- Aquele que cobra do aluno, mas ao mesmo tempo está ensinando, tem boa didática.
- Aquele que comenta e aconselha de forma a estimular o aluno crescer, professor jamais poderia se engrandecer perante um aluno, pois isso deixa o aluno em uma situação de recuo, e abrir campos.
- Aquele que consegue passar as informações necessárias para seu aprendizado de maneira mais direta e tenha disponibilidade para tal.
- Aquele que é bem interado com os alunos e passa ou tenta passar todo o seu conhecimento.
- Aquele que é organizado, pontual, e consegue passar para o aluno a matéria, ou seja, que tem didática.
- Aquele que ensina, transmite seu conhecimento, que trás informações, novidades. Que tem boa vontade com o aluno.
- Aquele que está pronto para nos ajudar e passar os seus conhecimentos.
- Aquele que explica um trabalho antes de iniciar. Por exemplo, o professor X, na disciplina Projeto III [*o nome citado foi omitido pelo autor da dissertação*].
- Aquele que goste daquilo que faz, e atua. Que tem interesse de passar seus conhecimentos para os alunos, com boa vontade e satisfação.
- Aquele que orienta sem dar resposta ao aluno, direciona, mas não briga.
- Aquele que pacientemente explica e tira as dúvidas, independentemente das vezes que você pergunta, e com boa vontade.
- Aquele que sabe passar seus conhecimentos e permite que o aluno tenha fácil acesso a ele.
- Atencioso e paciente.
- Bom professor é aquele que consegue passar seu conhecimento para seus alunos e que tenha a educação de responder as perguntas sem ironia.
- Comprometido com o que faz que visa preparar e ajudar o aluno e que não tenha o intuito de prejudicá-lo com atividades tipo “pegadinhas”, é preciso trabalhar juntos.

- Dentre várias outras características, a mais importante é ter experiência na área, é demonstrar como o aprendizado em sala será utilizado na vida profissional, além de dar exemplos já vividos por ele.
- Descreveria como um profissional interessado em transmitir seus conhecimentos, acreditando e incentivando os alunos.
- É aquele que tem bons métodos de ensino, e impõe respeito com a turma.
- É o que consegue passar o conhecimento de uma forma interessante e tem um bom relacionamento com o aluno.
- Envolve a turma, demonstra interesse, e é descontraído.
- Eu acho que é um cara que se preocupa com o aluno, que tem paciência em ensinar quando o aluno tem dificuldade e que exibe passar o conhecimento que tem.
- O professor que tem boa didática, e exige do aluno um bom desempenho.
- Para mim tem que saber didática e conseguir aceitar as sugestões e críticas construtivas dos seus alunos.
- Primeiramente ser educado, ter didática, conhecimento, e saber conjugar o meio acadêmico com o meio profissional.
- Que confiasse naquilo que eu estou fazendo, orientando-me em cima da minha própria idéia e não a modificando completamente.
- Que esteja disposto a passar todo o seu conhecimento para os alunos e que cobre conforme o que ele ensina.
- Que sabe te ensinar, que tem paciência para isso, te ajuda no que for preciso e com respeito a sua matéria.
- Que saiba atender as nossas dúvidas, para somar com maior precisão, dedicado, atencioso, e que tenha um alto conhecimento na área do ensino.
- Que tenha paciência, didática, dinamismo, conhecimento e bom senso.
- Sempre gostamos que um professor ou orientador, nos dê atenção, isso ocorre sempre, mas tudo é um conjunto, pois o aluno tem que pesquisar e buscar conhecimentos.
- Seria uma pessoa que está sempre disposta a ensinar, e o mais importante ter conhecimento do que está passando.



- Um bom professor é aquele que consegue passar ao aluno seus conhecimentos de forma objetiva e clara. Que interage com os alunos e não tenha aquela aparência de carrasco que inibe o aluno.
- Um bom professor sabe ouvir e passar seu conhecimento. Tem humildade, sem prepotência. Está sempre atualizado e é aberto a progressos.
- Um bom professor tem que saber o que ele ensina acima de tudo, tem que ser justo, tem que ser sincero e honesto com os alunos. E não ter preferência entre um e outro.
- Um professor que explica muitas vezes, dá exercícios para prática e que sabe envolver a turma.
- Um profissional experiente e competente que coloque à disposição do aluno para ensiná-lo o conteúdo que lhe é cabível.
- Uma pessoa que realmente oriente o aluno e explique o “porque” de ter sido, pois temos muitos professores que passam a matéria e dizem que é certo e pronto, sem maiores explicações.
- Uma pessoa que tem uma boa didática, atualizado, responsável e humilde.
- X1, X2, X3, X4 [*os nomes citados foram omitidos pelo autor da dissertação.*]. Todos os professores acima, mostram o aluno a persistir no curso, dando apoio e fazendo que a nossa confiança aumente.
- **Ele deve ser: pontual; dedicado; educado.**

## 8. Como você descreveria um péssimo professor ou orientador?

- Aquele que aceita tudo que o aluno faz, não corrige os erros. Não procura tirar as dúvidas do próprio aluno.
- Aquele que deixa o aluno conduzir a aula. E cede na entrega de trabalhos sem definição.
- Que não tira dúvidas e não exige do aluno responsabilidade nas tarefas.
- Aquele que sabe demais, mas não tem didática, e não é organizado.
- Aqueles que não estão preparados para lidar com alunos ou profissionais totalmente inflexíveis.
- Como disse acima um professor não te explica e ensina os métodos, simplesmente passa a matéria e diz que tem que ser do jeito dele, pois é o correto.
- Descreveria como um péssimo professor aquele que não ensina bem, ou melhor, não sabe nem para ele direito. Temos que ter professores com conteúdo, com conhecimento e que saiba repassá-lo.
- Dentre outras várias características, a mais importante é ter experiência na área, é demonstrar como o aprendizado em sala será utilizado na vida profissional, além de dar exemplos já vividos por ele. Sim.
- É aquele que não tem bons métodos de ensino e que não conseguem lidar com a turma.
- É aquele que sabe a matéria, mas não sabe passar.
- É aquele que tem um vasto conhecimento mas que não tem habilidade para ensinar, o que acontece muito. Aquele que acha que para ser respeitado tem que ser severo.
- Escreve a matéria, não explica, fala uma coisa e cobra em exercício outra.
- Muita informação e pouco exemplo.
- Não saber passar para os alunos o que ele sabe, conhecimento restrito, e mal educado.
- Que não tem didática e que deixa o aluno muito solto.
- **Aquele que chega e faz a sua obrigação**

- Aquele que fala, fala e no final você não entende e pede uma nova explicação e ele evita.
- Aquele que não aceita opinião dos alunos e não consegue dar as matérias da maneira desejada.
- Aquele que não critica que não cobra e que não tem interesse em ver a turma e até mesmo cada aluno progredir.
- Aquele que não ensina, e não é capaz de atender as necessidades do aluno, não mostra o que ele errou, nem o caminho por onde melhorar.
- Aquele que não sabe ter postura na sala de aula e que não tem interesse nenhum que os alunos aprendam.
- Aquele que não te dá atenção, trata com mau humor e sem paciência. Que talvez entenda do assunto, mas não consegue ensinar.
- Aquele que não tenha afinidade com o aluno e que tenha domínio e conhecimento amplo de sua matéria.
- Bom, temos professores que não sabem separar o seu lado profissional (contendo brincadeiras inadequadas em sala de aula).
- Como alguns que infelizmente já tive, que não passam na sua mesa, não orientam e ainda comenta de você para outros alunos. Total falta de ética.
- Descomprometido com a sua função.
- O oposto do item sete [Qualidades citadas no item 7: pontual, dedicado, educado].
- O professor que não tem conhecimento.
- O que não assume uma postura adequada ao seu cargo.
- Onde somente sua opinião prevalece, falta comunicação.
- Péssimo é aquele que te orienta como se estivesse fazendo favor, esquecendo que é pago para isso. Além de saber só pra si, pois não consegue explicar o assunto.
- Se um aluno não dedica conseqüentemente te acusará. Suas deficiências no professor qualificando-o como mal. Tudo se resolve numa boa conversa.
- Sem conhecimento suficiente para somar as dúvidas dos alunos, sem paciência.

- Seria aquele que cobra sem ter passado conteúdo de cobrança e também aquele que não dá a devida atenção e também aquele que dá notas a quem puxa saco.
- Um péssimo professor ou orientador é aquele que não acredita nas capacidades do aluno, o rebaixando sempre, em seus trabalhos ou atitudes.
- Um professor mal educado, sínico e que não sabe passar o conhecimento que possui.
- Um professor que não lhe dê liberdade de criação, ou que não possua uma postura ética profissional, em todos os sentidos.
- Um profissional prepotente e arrogante. Não se preocupa com o bem estar dos alunos. Aquele que pára no tempo.
- Um profissional sem boa vontade para ensinar o conteúdo que lhe é cabível.
- Uma pessoa sem interesse em te ajudar e displicente com a obrigação.

## 9. As suas dúvidas são sanadas pelo professor?

- Com certeza, sempre que preciso tenho orientação, e ajuda, mesmo que seja com professores de outras matérias.
- Em sua maioria as dúvidas são somadas pelos professores.
- Na maioria das vezes são.
- Na maioria das vezes sim (3 respostas)
- Normalmente, sim. Isto varia de professor para professor.
- Quando pergunto, sim.
- Quase sempre.
- São sim, porque corro atrás do que ficou em dúvida.
- Sim (5 respostas).
- Sim, a maior parte das vezes.
- Sim, apesar de poucos não conseguirem transmitir aquilo que não entendo.
- Sim, pela maioria deles.
- Sim, sempre pergunto quando não entendo ou tenho dificuldades.
- Sim. Sempre pergunto até entender.
- Algumas.
- Algumas. Tenho professores que não tem disponibilidade em ajudar.
- Alguns professores não sanam todas as dúvidas, outros sim.
- Às vezes tem professores que se interessam a ensinar, outros esquecem que estamos pagando caro por isso.
- Às vezes, alguns professores da Uni-Bh realmente estão regulares em questão de ensinamento.
- Às vezes.
- Às vezes. Que pena que não temos professores adequados a responder as dúvidas que temos.
- Dentro do possível sim (em algumas matérias).
- Depende da matéria nem sempre estas dúvidas são sanadas.
- Não todas.
- Nem sempre (4 respostas).
- Nem sempre, pois alguns professores respondem que já deveríamos saber.

- Por alguns sim. Mas parece que ocorre um Nepotismo dentro da faculdade, que certos professores entram em sala, ficam meia hora conversando sobre outros assuntos e outra metade do tempo fumando do lado de fora. Alguns acham absurdas certas perguntas, questionam o aluno não saber certas coisas, sendo que já está em um período mais a frente.
- Por alguns (2 respostas).
- Não.

## 10. Como é a relação dos professores com os alunos?

- A relação é boa.
- A relação entre esses dois “corpos” se faz baseado em muito companheirismo, compartilhamento de informações, e muitas vezes em uma amizade propriamente dito.
- A relação no geral é boa.
- Alguns professores de excelente, outros não fazem muita questão dessa relação.
- Alguns são ótimos
- Até o período atual, muito bom.
- Boa (03 respostas, sem outros comentários).
- Boa, mesmo porque os professores não são todos iguais e nem os alunos.
- Boa. Havendo respeito e ética de ambas as partes.
- Boa. Mas dependendo do professor. Mas os professores da pergunta 7, é que são os melhores pois eles não vêem nós como alunos, mas como futuros profissionais e nos enturmando. Como o professor X [*nome omitido pelo autor da dissertação*].
- Com 90% dos professores sem reclamações. Atendem fora do horário de aula, orientam, conversam.
- Da minha parte o melhor possível.
- De forma geral boa, nós não temos problemas.
- De maneira geral, boa.
- De um modo geral é boa.
- Depende, mas a maioria tem uma boa relação.
- É uma relação boa, professores e alunos se dão muito bem.
- Em geral acho que são tranquilos estamos na faculdade, nada que uma conversa civilizada não possa resolver.
- Em geral de respeito, onde os mesmos impõem os limites aos alunos.
- Em maioria boa.
- Excelentes (Há compreensão e calor humano).
- Existe uma boa comunicação

- Média. Alguns não têm paciência e agem com ignorância e falta de educação. Porém, outros são muito educados, prestativos e tiram as dúvidas dos alunos, mesmo tendo que ficar depois da aula.
- Muito boa.
- Na maioria dos casos a relação entre professor e aluno é boa. Os professores do Uni-Bh acabam querendo ou não, criando afinidade com os alunos.
- Na maioria dos casos é boa.
- Ótima. Todos eles são ótimos tanto como professores quanto como pessoa. Claro que tem aqueles que fogem a isso.
- Ótimo (a maioria).
- Pelo meu ver, boa.
- Sempre com muito respeito e atenção.
- Uma relação de amizade e troca de dados.
- Onde eu estudava (Fumec), sempre foi muito boa, pois até ano passado eu já tinha passado por praticamente todos. Aqui é boa, mas não conheço quase nenhum professor, além dos que já foram meus professores na outra faculdade.
- Como pessoas, todos são ótimos. Mas dentro de sala de aula, alguns levam a sério, outros não.
- Depende com qual professor. Com o professor X1 [*nome omitido pelo autor da dissertação*], péssimo.
- Não há uma definição. Muitos são nossos amigos, outros não se interessam que a gente aprenda.
- Não tenho o que reclamar, se for colocar como um “todo”. Alguns compensam outros.
- Nem todos os professores têm boas relações com os alunos, mas a maioria atende bem, não só em sala de aula, mas também fora.



**11. Como você se sente no início do curso? (alunos do 1º ao 4º período)**  
**Como você se sente no meio do curso? (alunos do 5º ao 7º período)**  
**Como você se sente no final do curso? (alunos do 8º ao 10º período)**

- 4º período. Sentimos um pouco perdidos, mas ao longo fomos adaptando e em termos, na percepção no olhar esta melhorando.
- A princípio estou gostando.
- Ainda um pouco inexperiente porque o curso é tão complexo.
- Ansiosa para saber o que virá nos próximos períodos.
- Apreensivo e inseguro e às vezes descrente.
- Às vezes segura e às vezes completamente perdida, com medo de não estar fazendo as coisas corretas.
- Assustada.
- Bem apertada.
- Bem, eu gosto muito do curso, em alguns momentos eu não tenho vontade, pois existem professores cuja opinião não nos incentiva a continuar.
- Cansada, sem motivação, decepcionada.
- Eu estava no final do curso (indo para o 9º período), e não me sentia nem um pouco preparada para enfrentar o mercado de trabalho. Mudei de universidade e agora estou irregular. Mas devo formar com esta turma do 7º período que estou agora. Não tenho certeza se vou realmente atuar como arquiteta ao formar, pois tenho interesse em outras áreas, além de gostar bastante de arquitetura.
- Fiquei decepcionada com alguns professores do 1º período (já foram afastados), fazendo com que a turma não aprendesse a matéria.
- Insegura com o que vem pela frente, e um pouco descrente quanto ao futuro profissional (já fora da faculdade).
- Insegura. Tenho ainda muito que aprender.
- Me sinto insatisfeita com o meu aproveitamento, devido ao excesso de trabalhos práticos em um curto período para entrega.

- Me sinto um pouco deslocada por estar atrasada e fora da minha turma de origem. Mas continuo gostando do curso e com ótimas perspectivas para o meu futuro.
- Que tenho muito a aprender ainda.
- Aprendi muita coisa, mas tendo em vista que já estou indo para a reta final, falta muita aprendizagem, muito percurso pela frente.
- Às vezes, tem matérias que eu acho que se fossem vistas logo no início do curso, a gente teria um maior aproveitamento da matéria como, por exemplo, a matéria de Bases Legais, e Teoria da Arquitetura. Sinto-me um tanto quanto ainda despreparada para o mercado, mas isso é a preocupação de que talvez nós alunos de Arquitetura em geral, não conseguimos absorver todas as informações necessárias.
- Bem, muito trabalho, mas muito bem.
- Com muita vontade de terminá-lo.
- Concluir o curso dá uma sensação de vitória, e ao mesmo tempo insegurança. Quando saio da faculdade encaro a realidade da profissão.
- Decidida a seguir a profissão.
- Estimulada.
- Estou me dedicando mais, tendo a importância de algumas matérias e a dedicação de professores, aplicando mais do que nunca nos alunos.
- Etapa de muita agitação e preocupação com o futuro.
- Feliz por estar próximo de concluir a minha graduação. Mas me sinto estufado (*sic*).
- Hoje, tenho outra visão do mundo, e da vida, estando pronta para os desafios propostos.
- Mais segura.
- Me sinto uma acadêmica mais madura, com capacidade de compreender certas coisas, de solucionar alguns problemas, e com interesse em descobrir cada dia mais novas coisas e assim aprofundar meus conhecimentos.
- Muito bem. Tenho grandes expectativas para o futuro.
- Muito para aprender, mas me sinto cada vez mais integrada ao curso.

- O desenvolvimento de meus conhecimentos e da minha capacidade em aprimorar meus projetos e entendimento, cresce cada dia mais com o decorrer do curso.
- Orgulhosa, porque é um curso desgastante.
- Sinto que agora o curso é mais direcionado e que deveria ter buscado mais conhecimento nos outros períodos passados.
- Sinto-me mais preparada, com um maior conhecimento apesar de saber que ainda tenho muito a aprender.
- Superar minhas expectativas. Espero que continue assim. Mas acho que o curso de arquitetura deveria ter mais trabalho de campo. Acho essencial.
- Um pouco puxado, trabalhar e estudar não é fácil, mas bem gostoso.

**12. Quase arquiteto, como você está enfrentando o seu trabalho final de graduação? (para os formandos)**

- Com certo receio.
- Com muita responsabilidade, mas também, muita insegurança.
- Estou procurando fazer um bom trabalho. Tenho me dedicado bastante. Entretanto, tem sido um trabalho muitíssimo estressante. A pressão gerada pela expectativa de apresentação para a banca é enorme, desesperadora às vezes.
- No início estava tranqüilo e empolgado, mas depois foi se tornando monótono e desgastante.
- Talvez por ser a primeira turma a se formar no curso da Uni-Bh, sem dificuldades em desenvolver o projeto com agilidade, e insegurança em enfrentar a banca final. Em relação a apresentação do projeto, surgiram algumas dúvidas que foram sanadas pelo orientador.
- Bem, eu ainda não pensei o que quero, porém eu me sinto entusiasmada, pois vejo o quanto gosto de projetar.
- Tem que enfrentar com coragem e ousadia para que se possa alcançar seu objetivo.

**13. Durante o período da graduação você fez ou faz estágio? (sim/não)****Se você respondeu “sim” em que isto colabora no seu aprendizado?****Se você respondeu “não” em que isto pode prejudicar o seu aprendizado?****Se quiser faça algum comentário sobre a questão.**

- Não (2 respostas, sem comentários).
- Não. No momento, trabalho autônomo com o depósito de material de construção, nesse meio, vou a palestras, propostas pelas empresas, acompanhamento de obras de amigos engenheiros, e faço algumas reformas particulares. Paisagismo e outras. Sei que pode me prejudicar em alguma coisa no curso, mas tento tirar minhas dúvidas nas disciplinas e cursos em férias.
- Não, mas sou monitora. Não coloco em prática meu conhecimento adquirido em sala de aula.
- Não. A falta de prática trás medo e insegurança. E com certeza a falta de experiência fecha algumas portas no mercado de trabalho.
- Não. A prática é muito importante para o aprendizado.
- Não. A prática é sempre importante junto a teoria, já começa a ficar um pouco pra trás.
- Não. Ainda não estou fazendo estágio não pelo fato de prejudicar o meu aprendizado, muito pelo contrário, acho que nem sem ele o arquiteto não está pronto para o mercado, ainda não o fiz por achar que é mais interessante começar a partir do 4º período onde há mais amadurecimento.
- Não. Ainda não, porém pretendo, pois isto vai me mostrar a diferença da teoria e prática.
- Não. Ajuda-me a estar em contato com a profissão de perto e também com profissionais de outras áreas que irão trabalhar comigo.
- Não. É na prática que se aprende o que foi dado na teoria. Não está fácil arrumar estágio, pois tudo é na peixada e indicações, formando uma panelinha.
- Não. Estou no 3º período, vou fazer estágio agora em diante.

- Não. Faltam mais oportunidades de trabalho. O mercado e a obra mais experiência, enquanto a faculdade toma todo o nosso tempo e não sabendo muito administrar o tempo.
- Não. Não digo prejudicar, mas com o estágio poderia ter contato direto com a profissão e adquirindo mais informações.
- Não. Não faço estágio, mas sou monitora. Acho que seria fantástico. Eu só não faço por que não tenho segurança suficiente. Trabalharia até sem remuneração se fosse um bom escritório. Trocaria o meu serviço pelo aprendizado.
- Não. Não faço, mas pretendo fazer, pois é uma experiência necessária e muito importante para um bom profissional. Acho muito importante a ajuda e influência da faculdade para conseguir um bom estágio.
- Não. Não fiz por falta de tempo, mas entendo a importância e pretendo fazer agora. Se não fizer, provavelmente o conteúdo todo que foi passado pode ser absorvido. Sinceramente, estou desestimulada a começar com um estágio agora, pois não me sinto preparada. Mas já sei que passou da hora de começar e acredito que aplicar meu conhecimento na vida real me dará mais incentivo tanto para estudar quanto para atuar depois de formada.
- Não. Não me prejudica muito, pois assim tenho mais tempo para estudar, e fazer trabalhos. Porém, sei que deixo de aprender muitas coisas sem o estágio.
- Não. Não teve oportunidade porque trabalhava em uma empresa de outra área como sócia. Agora não estou mais. Farei reciclagem de curso e logo estarei fazendo.
- Não. No caso de experiência, o que está acontecendo no mercado.
- Não. Pode prejudicar no sentido de você estar imaturo para o mercado de trabalho porque fazendo estágio te possibilita aprender mais, colocando em prática o que você vê na teoria.
- Não. Por enquanto não me prejudica, mas não conseguir um mais pra frente vai ser difícil para o mercado de trabalho e para minha segurança em trabalhar sem a orientação de um professor.

- Não. Pretendo fazer estágio a partir do próximo semestre, acho inclusive que deveria ter estágios obrigatórios, como há em outros cursos. É essencial esse contato com a profissão antes de se formar.
- Sim, maior conhecimento, ajudando a solucionar os projetos.
- Sim. A oportunidade de poder desde já começar a trabalhar com projeto é emocionante e gratificante. Através desta experiência posso aplicar o meu aprendizado e entender melhor o mercado de trabalho do arquiteto.
- Sim. Acho que o estágio tem uma grande colaboração principalmente no grau técnico, pois se aprende na prática o que aprendemos na teoria.
- Sim. Acrescenta muita informação.
- Sim. Colaborou, pois aprendi algumas coisas que podem ser aplicadas ao curso. Foi positivo também o fato de ter sido o primeiro contato com o mercado de trabalho.
- Sim. Depois que eu comecei a fazer estágio, passei a ver as coisas com outros olhos de profissional e a realidade das pessoas, meios.
- Sim. É através do estágio que encontro a possibilidade de colocar em prática o que foi ensinado na faculdade, além de conhecer a realidade do mercado.
- Sim. Experiência para lidar com as tarefas dentro de curso e na vida em geral.
- Sim. Experiência, sem ela não se pode ser um bom profissional.
- Sim. Fui monitora, e atualmente trabalho com layouts. Ajuda-me para ter um maior conhecimento e treinamento. Todos os alunos deveriam estagiar. E a faculdade deveria investir mais nesta questão, oferecer mais estágios.
- Sim. O estágio ajuda a desenvolver minha capacidade de aprendizado. Pois além de teoria, usada na faculdade, posso atuar na prática o que me ajudará no futuro e no próprio curso.
- Sim. O estágio coloca em prática o cotidiano universitário e deveria se tornar obrigatório na formação de qualquer profissional.
- Sim. O estágio é muito importante, pois colabora muito na minha formação. Nele temos a oportunidade de lhe dar diretamente com a vida prática de um arquiteto ou urbanista.

- Sim. O estágio é também um importante aprendizado. Através dele vivencio experiências reais que são bem diferentes das diretrizes passadas pela faculdade
- Sim. Passamos a lidar com a realidade que não é tão glamurosa como pensávamos.
- Sim. Tenho a oportunidade de colocar em prática o que aprendo na faculdade, que é mais teórico. Ainda tenho contato com profissionais que passam seus ensinamentos.



**14. Dê sua opinião sobre fazer trabalhos em grupo.**

- Acho bom na medida em que todos estão dispostos a trabalhar, mas nem sempre isso acontece.
- Acho importante, mas às vezes nos acomodamos por ter mais gente para fazer.
- Acho muito bom, ainda mais que os trabalhos de arquitetura são sempre intermináveis. Assim, podemos trocar idéias e uma pessoa sempre ajuda outra.
- Acho uma boa opção, pois podemos interagir com todos os colegas, e ter experiências novas, só é ruim quando temos pessoas que não participam dentro do grupo.
- Bem, em alguns momentos é muito estressante, porém é bom poder ter este tipo de trabalho para poder expor as idéias e poder fazer um trabalho mais amplo.
- Complicado, mas necessário. Só é bom quando você consegue um grupo de pessoas que tem o mesmo objetivo: “aprender”.
- Complicado. Geralmente podemos confiar em uma só pessoa. Muitas não têm o compromisso de fazer um bom trabalho.
- Dá mais trabalho para se encontrar e para ter a mesma idéia.
- É bom pois aprendemos a trabalhar em equipe, lidando com dificuldades e habilidade de outras pessoas.
- É difícil mas necessário, para aprender trabalhar em equipe, já que na vida profissional acontece.
- É importante, porém é difícil de lidar com várias pessoas com pensamentos muito diferentes.
- É muito cansativo, pois nem sempre todos estão dispostos para realizá-lo, mas é algo que tem que ser superado, pois em nossa profissão o trabalho em equipe é essencial.
- Em grupo, somos capazes de ver outros pontos de vista, novas soluções para certos problemas, logo acho que fazer trabalhos em grupo são essenciais para o crescimento de um profissional.

- Existe crescimento, troca de idéias.
- Importante, pois a divergência de opinião leva a um maior crescimento.
- Muito difícil conciliar os horários, este período não tivemos trabalho em grupo, foi muito melhor, e as vezes gera muita discórdia, só as vezes é bom.
- Necessário. Mas muito complicado. Uns fazem mais que os outros sempre.
- Nem sempre é bom, porque alguns colegas ficam sem fazer e acumulam para outros, apesar do contato ser bom para a convivência.
- No caso de arquitetura o trabalho de grupo é muito bom, pois o tempo é curto e os trabalhos são enormes, mas a aprendizagem não é 100%.
- No meu ponto de vista, é importante trabalhar em grupo, pois as pessoas passam a ter responsabilidades e a se conhecerem.
- O trabalho em grupo é importante, pois aprendemos muito com as outras pessoas, além do aprendizado didático, aprendemos como lidar com elas, isso é o mais difícil, opiniões diferentes discutindo a mesma idéia com os mesmos objetivos, há muita discussão e desentendimento, mas é necessário.
- O trabalho em grupo é um desafio para todos, pois requer paciência e a capacidade de ceder na hora de escolha e decisões.
- O trabalho em grupo nos ajuda a ter um melhor desenvolvimento, pois o conhecimento de um serve para o outro e vice-versa.
- Olhando somente trabalho em grupo é muito bom porque ninguém trabalha sozinho, mas infelizmente alguns componentes que atrapalhem o desenvolvimento do trabalho.
- Os trabalhos em grupo são produtivos desde que sejam no início do curso. Os trabalhos em grupo no final são prejudicados pelo fato dos alunos estarem fazendo estágio e não coincidirem horários para que todo o grupo se encontre.
- Os trabalhos em grupo, de certa forma, são bons para que possamos ver como é trabalhar com outras pessoas na prática. Mas na faculdade isso fica ruim, devido a alunos que acabam não fazendo nada e acaba na verdade a gente tendo que fazer tudo sozinho, sem ter a vantagem de um tirar a dúvida do outro.

- Respondido na pergunta 15 [Resposta à pergunta 15: Para quem tem mais tempo para estudar, é ótimo, mas para quem dispõe de pouco tempo o ideal é que seja em grupo, pois cada um faz uma pesquisa sobre o tema e depois pode inteirar com os demais componentes do grupo].
- Sabendo com quem faz e dividindo as tarefas por igual e todos participando dá certo.
- São essenciais no aprendizado entre relacionamento, sobre como respeitar e agir em relação a opiniões diferentes.
- Trabalho de grupo é válido. Quando o grupo se entende e tem idéias parecidas, ou pelo ao menos aceita idéias divergentes.
- Trabalho em grupo é importante para aprendermos a organização e convivência social. Já que encontraremos situações em que seremos obrigados a trabalhar desta forma profissionalmente. Entretanto, dificulta a vida acadêmica, já que é praticamente impossível reunir quando temos horários que não coincidem com a faculdade e estágios, e atividades diversas. Muitas vezes o trabalho todo fica nas mãos de quem tem interesse e corre atrás de tudo e alguns integrantes simplesmente não fazem nada.
- Trabalhos em grupo são produtivos quando se tem um bom grupo. Em caso contrário não.
- Acho muito ruim, pois sempre tem aqueles que encostam e não fazem nada. Mas quando é um grupo que todos participam é bom e há troca de conhecimento.
- Em minha opinião, trabalho em grupo só serve para desgastar a amizade, só dá aborrecimento e confusão.
- Muitas das vezes estressante. É raro quando a tarefa é dividida de forma igual entre os componentes, isso faz com que uns trabalhem mais e outros menos e a nota final acaba sendo a mesma para todos.
- Não gosto, sempre tem um que faz mais, outro que não faz nada. Sempre acabam em discussão, horários dos membros do grupo não compatíveis. Brigas sempre.
- Não gosto. Por fim, apenas um ou dois trabalham. Isso é péssimo para o aluno.

- Não sou a favor, pois tem pessoas que carregam as outras.
- Péssimo, porque nunca é feito em grupo, no máximo uma dupla, e o restante fica só esperando o término. Conhecimento para os que fazem isso é o diferencial.
- Péssimo, principalmente porque na maioria das vezes o grupo não colabora para uma realização eficiente e objetiva do trabalho.

**15. Dê sua opinião sobre fazer trabalhos individualmente.**

- Acho que é bem melhor, pois não tem contradições e faço do meu jeito.
- Ajuda a estudar mais a matéria.
- Ajuda para cada um esforçar o tanto que achar necessário.
- Bem melhor, pois com um cronograma organizado, é possível entregar o trabalho a tempo e com uma alta eficiência.
- É bom. É uma parte que temos mais privacidade em criar os nossos próprios projetos e apresentação com mais criatividade (ou não).
- É da minha preferência, pois não tem ninguém para prejudicar, e também fazendo tudo ganho mais conhecimento.
- São necessários para expor suas idéias mediante a temas variados.
- É melhor porque você é o único responsável pelo que esta fazendo.
- Em minha opinião os trabalhos individuais têm uma grande vantagem que é você quem escolhe o tempo para desenvolvê-lo, o que não o impede de trocar idéias com outros colegas.
- Estou acostumada a fazer trabalho em grupo “sozinha”, para garantir o meu aprendizado.
- Eu em particular prefiro trabalhar sozinha.
- Eu gosto muito, pois assim consigo expor minha opinião e fazer do jeito que prefiro.
- Muito bom cada um tem a mesma oportunidade, e o mesmo tempo.
- Muito bom, pois ali você pode fazê-lo como quer. É seu, mas com a consciência de todos os danos ou críticas propostas.
- Neste você aprende na marra, pois é só você para fazer.
- O sucesso ou o fracasso do trabalho depende exclusivamente de mim, porém no dia-a-dia, trabalhamos em equipe, portanto é bom que na faculdade possamos aprender a trabalhar desta forma.
- O trabalho é maior, mas acho que ocorre maior entendimento da tarefa como um todo.
- O trabalho individual é mais fácil de ser fazer, pois consigo desenvolver, executar e finalizar o tempo, sem prorrogação.

- Os trabalhos individuais ajudam a compreender o tema escolhido, pois assim todos são obrigados a fazer o seu e não ficarem nas costas do grupo.
- Ótimo! Confio na minha capacidade e sei que posso fazer um bom trabalho.
- Poder fazer do meu jeito. Não dividir tópicos, assim podendo aprender a matéria.
- Prefiro. Faço meus horários, a nota é de responsabilidade minha não tenho que depender dos outros.
- Também acho uma boa opção, pois nos trabalhos individuais, é que demonstramos nossos reais conhecimentos, pois estamos sozinhos sem contar com a ajuda de ninguém.
- Acho bom, se aprende bem mais, mas o tempo não dá.
- Bom, mas em certos trabalhos torna-se acumulativo.
- Bom, porque te possibilita se virar sozinho, mas não tem a oportunidade de discutir com outros colegas (no caso de temas diferentes).
- É importante, mas em alguns momentos chega a ser estressante. É muita coisa para ser desenvolvida sozinha.
- É mais complicado porque trabalhamos muito mais. Mas também tem o seu ponto positivo, eu consigo adquirir mais informações.
- É melhor em questão de tempo.
- É vantagem porque você que pesquisa para maior esclarecimento do assunto, mas em compensação não tem uma outra opinião, para saber as falhas.
- Mais fácil, porém acumula mais trabalho.
- Também é importante e necessário para avaliar o nível de cada aluno.
- Trabalhos individuais têm a vantagem de se depender apenas de você mesmo. Entretanto, o volume de trabalho costuma ser muito grande para apenas uma pessoa.
- Fazer um trabalho individual é semelhante a obter um só ponto de vista, o que não é interessante no momento chamado de sempre.
- Para quem tem mais tempo para estudar, é ótimo, mas para quem dispõe de pouco tempo o ideal é que seja em grupo, pois cada um faz uma pesquisa sobre o tema e depois pode interar com os demais componentes do grupo.

**16. Se você fosse iniciar a vida acadêmica hoje, como gostaria que ela fosse?**

**O que necessitaria ser reformulado ou acrescentado?**

- A meu ver, até então não mudaria nada, acho o curso coerente, com uma boa distribuição da grade curricular.
- Acho que do jeito que está, tá bom. Quando o aluno quer aprender, ele aprende.
- Nada a declarar. Não mudaria até o momento (2º período).
- Nada mudaria do que é hoje.
- Acho que as oportunidades de crescer dentro da faculdade poderiam ser maiores. Mais núcleos de pesquisa e prática. Palestras, atividades extras.
- Ainda acho que está faltando uma matéria de maquetes e uma maior integração dos alunos de arquitetura com as demais faculdades, sem seminários, e um contato maior com os arquitetos tendo palestras em faculdades.
- Deveria haver mais atividades que integrassem as turmas. Parece que os estudantes de hoje são totalmente individualistas, e a arquitetura perdeu aquela vontade de mudar as coisas como era antigamente. Não existe mais ideologia, só técnica e estética.
- Deveria ter mais matérias optativas, e se o curso chama Arquitetura e Urbanismo, deveriam pensar mais na parte de Urbanismo.
- Deveria ter uma apresentação de como será o curso, qual a finalidade de cada matéria.
- Gostaria que a faculdade oferecesse mais oportunidades de atividade extras curriculares como, por exemplo: palestras, excursões e até mesmo trabalhos projetuais.
- Gostaria que ela fosse mais produtiva. Existem algumas disciplinas no início de meu curso, que em minha opinião, não somaram em nada no meu curso, eu perdi tempo e dinheiro.
- Gostaria que fosse um curso que me proporcionasse uma visão prática da profissão, como visitas a obra.

- Gostaria que houvesse mais aulas praticas em obras, o tato e a visão ajudariam a complementar a teoria, os dois juntos funcionam melhor.
- Gostaria que o campo de arquitetura fosse mais amplo. Poderiam nos dar mais a oportunidade de estágios e trabalhos. Já teve o caso de uma aluna da PUC, formada em Arquitetura e Urbanismo, acabar tendo que trabalhar como vendedora de roupas.
- O curso tem apresentação muito fraca, o aluno chega e se dá com uma coisa que não esperava, então perde o interesse pelo curso. Em minha opinião, deveria ser feita uma completa apresentação do curso, matérias, conteúdos e professores.
- Algumas matérias do 1º período que foram mal aplicadas no caso de História da Arte e Introdução.
- Algumas matérias iniciais deveriam ser reformuladas. Ex: Teoria ser aplicada no 1º período. Afinal, o aluno deve ser estimulado ao curso.
- Apenas queria que a grade fosse reformada.
- As aulas de Estabilidade deveriam ser reformuladas.
- Gostaria que reformulasse a grade do 5º período, pois é muito puxado para quem trabalha. Pois tem muitos trabalhos extras.
- Hoje, acho que as disciplinas que iniciam estão melhores, acho que aprenderia mais. Tenho algumas dificuldades no acúmulo de tarefas e exigências, pois as vezes não consigo aprender para absorver tudo o que deveria, me sentindo prejudicada, acho que talvez em alguns períodos poderiam verificar a esse respeito, mas isso é uma opção.
- Mais prática e com maior integração entre profissionais e alunos no âmbito universitário e no ambiente profissional que lhe aguarda.
- Menos corrida, trabalhos menos extensos, pois acaba prejudicando os outros.
- Mudaria a disciplina de Desenho I, pela de Desenho III, que em minha opinião é muito mais provei tosa.
- Mudaria sim, afinal estamos sempre buscando a perfeição.
- Muito pode ser melhorado no curso de Arquitetura. A carga de trabalho é grande para os cinco anos de duração do curso.



- Reformularia a grade curricular. Mudaria alguns profissionais. Acrescentaria na grade curricular matérias que não possuímos e que nos fazem falta.
- Saber mais que se tratava o curso, algumas matérias deveriam ser trocadas de período, elas são necessárias, mas são jogadas para o meio ou fim do curso.
- Seriam interessantes aulas de Psicologia, já que tratamos diretamente com pessoas (clientes), e Português para todos. Nós precisamos escrever e falar bem, até mesmo para trabalho final de curso.
- Teria que ser acrescentado matérias práticas para maior entendimento do mercado de trabalho.
- Com uma avaliação honesta de professores. O que não acontece, se o aluno não tem condições de passar, tem que ser reprovado até aprender. Sei que em várias formas têm alunos sem a mínima capacidade de seguir em frente.
- Eu gostaria que os professores fossem mais práticos e menos teóricos.
- Eu gostaria que verificasse a capacidade de certos professores, para dar aula e a grade de cada matéria, a fim de ver o que é realmente aplicável na nossa vida profissional.
- Gostaria que fossem mudados alguns professores e algumas matérias para um maior aproveitamento.
- Pensaria muito antes de fazer arquitetura, embora ache a profissão muito bonita.
- Procuraria pesquisar mais.
- Gostaria de abrir um escritório de arquitetura e poder desenvolver projetos inovadores. Procuo sempre inovar meu conhecimento e aprender mais coisas novas. Ficando de olho atento a tudo ao meu redor, e o que está acontecendo no mundo.
- Gostaria que fosse um escritório que já está mais tempo no mercado, para que assim eu possa adquirir experiências com as pessoas que já estão há mais tempo que eu.